



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

“SITUACIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN”.

Estudio realizado en la ciudad de Manta, provincia de Manabí en el año 2011.

TRABAJO DE FIN DE
CARRERA PREVIO A LA
OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIADOS EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN

AUTORES:

Delgado Ozaeta Gualberto Tranquilino

Espinal Santana Ileana Monserrat

MENCIÓN:

EDUCACIÓN BÁSICA

EDUCACIÓN BÁSICA

DIRECTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

Mgs. Fabián Jaramillo Serrano

DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE CARRERA:

Mgs. Gonzalo Fernando Morales Larreátegui

CENTRO UNIVERSITARIO DE MANTA

2011



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

CERTIFICACIÓN

Mgs. Gonzalo Fernando Morales Larreátegui

**DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE CARRERA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN U.T.P.L.**

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe de investigación, el mismo que se ajusta a las normas establecidas por la Escuela de Ciencias de la Educación, Modalidad Abierta, de la Universidad Técnica Particular de Loja; por tanto, autoriza su presentación para los fines legales pertinentes.

Mgs. Gonzalo Morales Larreátegui

Loja, junio del 2011



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

ACTA DE DECLARACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS

Nosotros, Delgado Ozaeta Gualberto Tranquilino y Espinal Santana Ileana Monserrat, declaramos ser autores del presente Trabajo de Fin de Carrera y eximimos expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

Adicionalmente declaramos conocer y aceptar la disposición del Art. 67 del Estatuto Orgánico de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis/trabajos de grado que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad.

Delgado Ozaeta Gualberto
C.I. 130452132-9

Espinal Santana Ileana
C.I. 130796302-3



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

AUTORÍA

Las ideas y contenidos expuestos en el presente informe de trabajo de fin de carrera, son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Delgado Ozaeta Gualberto Tranquilino

AUTOR

130452132-9

Espinal Santana Ileana Monserrat

AUTORA

C.I.130796302-3

DEDICATORIA

Dedico este arduo trabajo de manera especial a Dios, porque sin Él nada sería realidad, también dedico este trabajo a mi familia, principal razón de mi existir y por quienes lucho para sobresalir y darles siempre lo mejor, a mi esposa que es mi compañía y es quien está a mi lado apoyándome en todo, a mis hijos que son mi motor e impulso para seguir adelante pese a tantas barreras que se presentan en el camino. Razón de sobra para seguir avanzando en este mundo de nuevas oportunidades que se nos presentan e incentivados para seguir luchando por nuestra superación personal.

Gualberto Delgado

DEDICATORIA

Una especial dedicatoria a los seres que me dieron la vida Dios y mi madre, a Dios porque no me dejó decaer ni desfallecer nunca por mil razones que se me presentaron en el camino, sin su protección no hubiese llegado a la culminación de este trabajo y a mi madre por su apoyo incondicional, moral y sobretodo económico, quien me dio las pautas y herramientas necesarias para iniciar mis estudios en esta universidad.

Dedico también este trabajo a mi familia por quienes lucho día a día, por mi superación personal para que nunca les falte lo necesario, a mis hijos quienes también sufrieron mi ausencia cuando tuve que ir a realizar algún trabajo o que tuvieron que soportar en algún momento mi mal carácter , en las que me encontré de pronto ofuscada y estresada por las múltiples ocupaciones y labores como esposa, madre e hija que se me presentan en el transcurrir diario.

A todos ellos dedico todo este triunfo alcanzado.

Ileana Espinal

AGRADECIMIENTO

Nos sobrarían palabras para expresar nuestro agradecimiento eterno hacia Dios porque sin Él no fuese posible la realización de este trabajo por su apoyo y su bendición derramada en cada momento para haber ejecutado cada uno de nuestros trabajos en esta prestigiosa Institución de la Universidad Técnica Particular de Loja.

Por otro lado, agradecimiento fraterno a todos los profesores de las distintas materias de la U.T.P.L., por la paciencia a cada uno de nuestros trabajos y exámenes presentados, por su comprensión por cualquier atraso ocurrido.

De igual manera un agradecimiento a los Directivos de la U.T.P.L., quienes hicieron posible la organización del Seminario de Fin de Carrera Docente, en el cual conocimos nuestra universidad, lo digo nuestra, porque nos sentimos parte de ella y llegaron a nuestros sentimientos momentos de mucho orgullo por pertenecer a ella, así mismo por la grandiosidad de conocer a nuestros compañeros y compañeras en forma presencial en la bellísima ciudad de Loja, de la cual nos llevamos los más gratos momentos vividos e inolvidables, agradecemos a ellos y a ellas también porque son parte y ayuda primordial de nuestro trabajo final de tesis, que de una u otra manera hicieron posible la culminación de esta a través del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la U.T.P.L.

Los Autores

ÍNDICE

Portada	i
Certificación	ii
Acta de cesión de derechos	iii
Autoría	iv
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
Índice	vii
1. RESUMEN	1
2. INTRODUCCIÓN	2
3. MARCO TEÓRICO	4
3.1 SITUACIÓN LABORAL DOCENTE	4
3.1.1 Antecedentes	4
3.1.2 Condiciones de trabajo y salud de los docentes	8
3.1.2.1 Situación actual	8
3.1.2.2 Formación docente	8
3.1.2.3 Problemas	8
3.1.3 Formación inicial docente y formación continua	9
3.1.4 Educación inicial (preprimaria o preescolar)	10
3.1.5 Otras modalidades de educación	12
3.1.5.1 Educación no formal	12
3.1.5.2 Educación informal	12
3.1.5.3 Educación para personas con limitaciones o Capacidades excepcionales	12
3.1.5.4 Formación inicial docente: la clave para el Cambio Educativo	13
3.1.5.5 La función docente	14

3.1.5.6 Una mirada histórica a la formación de los Docentes	15
3.1.5.7 Formación de docentes en Ecuador	16
3.1.5.8. Nueva gestión de los institutos formadores de Maestros (DINAMEP-2000)	17
3.1.5.9. El perfil del docente ecuatoriano	18
3.1.5.10. Las universidades y la formación de docentes	19
3.1.5.11. El mejoramiento de los recursos humanos del Sector educativo en Ecuador	22
3.1.5.12. Formación continua	24
3.1.6 La contratación y la carrera profesional	27
3.1.6.1 Las condiciones de enseñanza y aprendizaje	29
3.1.6.2 Calidad educativa y condiciones de enseñan- za y aprendizaje	29
3.1.7 El género y la profesión docente	31
3.1.7.1 Género y docencia	31
3.2 CONTEXTO LABORAL	34
3.2.1 Orígenes y definición de clima laboral	35
3.2.2 Entorno educativo, la comunidad educativa	38
3.2.3 Compromiso de la sociedad con la escuela	39
3.2.4 La escuela, centro receptor de todo tipo de iniciativas	40
3.2.5 La participación escolar	40
3.2.6 Escuela y entorno	41
3.2.7 La demanda de educación de calidad	41
3.2.8 Aplicación de estándares de calidad	44
3.2.9 Políticas educativas	45
3.2.9.1 Carta magna	46
3.2.9.2 Plan Nacional de Desarrollo	53
3.2.9.3 Ley de Educación	56
3.2.9.4 Plan Decenal de Educación	62

3.2.9.5 DINAMEP	66
3.2.10 Políticas micro: institucionales	67
3.2.10.1 Profesionalizar las instituciones educativas	67
3.2.11 Síntesis	69
3.3 NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE	70
3.3.1 Definición	71
3.3.2 Competencias profesionales	74
3.3.3 Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI	75
3.3.3.1 Aprender a conocer	75
3.3.3.2 Aprender a hacer	76
3.3.3.3 Aprender a ser	77
3.3.3.4 Aprender a vivir juntos	78
3.3.3 Competencias profesionales docentes	79
3.3.4.1 Perfil y competencias del docente	79
3.3.4 Algunos antecedentes	81
3.3.5 Nuevas competencias profesionales	84
3.3.6 Necesidades de formación en el Ecuador	87
3.3.7.1 Estrategias para la formación del perfil	87
3.3.7.2 Nueva gestión de los Institutos formadores de maestros	88
3.3.7.3 El perfil del docente ecuatoriano	89
3.3.8 Síntesis	90
4. METODOLOGÍA	92
4.1. Diseño de la investigación	92
4.2 Participantes de la investigación	94
4.3 Técnicas e instrumentos de investigación	94
4.3.1 Técnicas	94
4.3.2 Instrumentos	94

4.4	Recursos	95
4.4.1	Humanos	95
4.4.2	Institucionales	95
4.4.3	Materiales	95
4.4.4	Económicos	95
4.5	Procedimiento	96
5.	INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	97
6.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	139
6.1.	Conclusiones	139
6.2.	Recomendaciones	140
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
8.	ANEXOS	146

1. RESUMEN

El problema planteado en la investigación se refiere a la situación laboral de los titulados de la UTPL, cuyo trabajo se cumplió en la ciudad de Manta, Portoviejo, Jipijapa, mediante un proceso de aplicación de una ficha de observación y de encuesta con datos relacionados a aspectos generales de los titulados, su domicilio, actividad, tiempo de trabajo, forma de vida, nivel académico, nivel desempeño profesional, entre otros aspectos. También se aplicó una entrevista a autoridades de dos instituciones educativas, para conocer aspectos sobre la preparación académica de los titulados, de su desempeño laboral. La muestra de investigación comprendió un grupo de diez titulados, cuyos nombres fueron proporcionados por la UTPL. Para ello se aplicó una encuesta con muchos aspectos cuya información permite determinar que hay un 90% de docentes titulados de esta Universidad que están desempeñando funciones de docentes en diferentes centros educativos del país. También una entrevista con datos relacionados a la formación docente, tipo de docente que requiere la institución, entre otros aspectos. Además al perfil profesional se incluye el manejo de las buenas relaciones humanas y una actualización permanente de conocimientos en el ámbito educativo. Muchos titulados han considerado oportuno hacer cursos y mejoramiento profesional para lograr una mejor aceptación en su área de trabajo, por lo algunos han mejorado su nivel profesional, mientras otros se ha mantenido igual por diferentes razones, entre las que se incluye le factor económico. De este grupo de titulados el 90% de los docentes trabajan en el área urbana y un titulado no labora en este campo de la docencia. La mayoría trabaja en instituciones particulares y están pendientes de incorporarse al magisterio nacional. En relación al nivel de trabajo, la mayoría trabaja en el nivel básico, otro porcentaje menor en el nivel inicial y un titulado en el bachillerato. La mayoría sostiene que el título adquirido en la UTPL le ha servido para mejorar su calidad de vida, sin embargo han ido buscando mejorar su nivel académico. Todo este trabajo permite determinar que hay una gran necesidad de que la universidad con

estos datos de seguimiento de sus titulados opte por organizar actividades de inserción de sus egresados en procesos de mejoramiento académico.

2. INTRODUCCIÓN

La Universidad Técnica Particular de Loja, inicia su proceso de formación en la modalidad a distancia en el año de 1976 con la oferta de la carrera de Ciencias de la Educación, como una respuesta a la demanda de los docentes del magisterio nacional para la obtención de su titulación profesional, y que por distintas circunstancias no podían acceder al sistema educativo tradicional; es así que la modalidad “a distancia” nació y se desarrolló en el ámbito universitario, sobre todo por el afán de cubrir, con el bien de la educación superior, la satisfacción de necesidades de formación individuales y de grupos que aspiraban a crecer cultural y profesionalmente y que por razones económicas, de residencia, laborales, familiares y de otra índole no podían atender las ofertas de educación universitaria convencional. Otras razones del fulgurante desarrollo de esta forma de enseñar en el nivel educativo superior, son: el aumento de la demanda social de educación y la necesidad de flexibilizar las rigideces de la formación convencional” (García Aretio, 1986; 1984; 1997).

Es así, que con una población de 1300 estudiantes, distribuidos en 34 centros universitarios del país, se da inicio a la propuesta de este sistema de educación que hoy por hoy, ha alcanzado aceptación en función de la calidad académica y formación humanista como una propuesta educativa de la Universidad Técnica Particular de Loja a la sociedad ecuatoriana.

La calidad de la enseñanza se mide en función de su capacidad para satisfacer apropiadamente los objetivos y las finalidades de la educación ecuatoriana, así como satisfacer las necesidades de los centros educativos por medio de requerimientos, referida por directivos o empleadores; y, se determina a través de criterios como para qué se educa, a qué metas se desea que conduzca la educación. En esta tarea, la Universidad como formadora de docentes tiene una especial implicancia cuando toma en consideración el tema de la calidad en los procesos de formación, que se canalizan a través de la gestión –académico- administrativo de la escuela de Ciencias de la Educación.

Con el fin de determinar la situación laboral actual del titulado de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica Particular de Loja, que ejerce o ha ejercido la docencia en los niveles de Educación Inicial, Básica y Bachillerato del Ecuador, durante el período 2005-2010, se propone la presente temática de investigación, la misma que permitirá realizar un diagnóstico de la situación laboral y de las necesidades básicas de formación para definir el perfil y competencias profesionales de los docentes que la Escuela de Ciencias de la Educación pone al servicio de la sociedad, permitiendo establecer los elementos de integridad, coherencia y eficacia en sus procesos vinculantes de formación y de servicios, de acuerdo a expectativas y realidades.

Consideramos a la UTPL como una propuesta de formación integral y bajo esa premisa, se procederá a una evaluación seria y formal que nos permita dimensionar la realidad del perfil de egreso que ha propuesto para sus estudiantes, ya que “la educación es de calidad en la medida que se plantea el perfeccionamiento del ser humano en una dimensión de totalidad”. (Pérez Juste y Martínez, 1989, pp. 24).

3. MARCO TEÓRICO

3.1. SITUACIÓN LABORAL DOCENTE

3.1.1 ANTECEDENTES

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), se esfuerza por mejorar la situación de los docentes, en particular mediante la promoción y difusión de los dos instrumentos normativos publicados conjuntamente con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), relativos a la condición del personal de la enseñanza (1966 y 1997).

El Comité Mixto OIT-UNESCO de Expertos (CEART) sobre la aplicación de las recomendaciones relativas al personal docente supervisa la implementación de esas medidas.

La elección vocacional es un acto básicamente individual. Comporta una libertad y un riesgo, pues el que elige se acerca dramáticamente al error. Y corre el riesgo de equivocarse. Aun así, sigue siendo un acto que indica una preferencia libre y una decisión de vida. (Mirta Graciela Gavilán, 1999: 27)

En este camino de elección que lleva a la decisión vocacional, intervienen numerosas variables personales, familiares y sociales:

- En las personales se deben tener en cuenta los procesos de identificación, el autoconocimiento, las habilidades y destrezas, los éxitos y fracasos, las personas significativas (profesores, amigos, profesionales, artistas, etc.).
- En las familiares intervienen la historia profesional y laboral de los padres y la canalización o realización de sus expectativas (por ejemplo, desear que los hijos realicen los proyectos paternos o los opuestos).
- En las variables sociales interesa sobre todo el paradigma que domina la época: los valores imperantes, la influencia de los medios de comunicación y los imaginarios sociales. (Mirta Graciela Gavilán, 1999)

Todas estas variables actúan con diferente intensidad a la hora de elegir una carrera y de acuerdo con cada sujeto particular.

Frente a estas variables personales, familiares y sociales, hay carreras que tienen en el imaginario colectivo demasiada connotación negativa. Este es el caso de la actividad docente a la hora de la toma de decisiones vocacionales.

En general los docentes son mencionados como fuentes de apoyo social en un porcentaje muy bajo, el 6%, si bien hay diferencias según las zonas; los estudiantes de la localidad de Merlo en un porcentaje significativamente más alto, consideran a los docentes como apoyo social; en tanto que los de la ciudad los ignoran, participando de la imagen de desvalorización social de los docentes. (Ana Lía Kornblit, 1996)

La misma autora, (Ana Lía Kornblit, 1996) en el trabajo «La gestión del docente en el aula», plantea a través de cinco hipótesis las diferentes representaciones que, ante situaciones de violencia, se dan en la interacción docente-alumno.

La exploración (encuesta) tiene en cuenta estas cinco situaciones de violencia:

- violencia física y verbal entre alumnos
- alumnos alcoholizados haciendo alarde de ello
- desorden en clase
- agresión escrita al docente
- agresión oral al docente.

En un análisis global, la autora dice que los alumnos ven a los docentes más sancionadores (80%) de lo que los docentes se ven (57%).

Con respecto a qué deberían hacer para encontrar soluciones, los porcentajes de alumnos y de docentes que afirman la necesidad de dialogar y reprogramar son equivalentes.

Lo paradójico está en que un porcentaje importante de alumnos sostiene que los docentes deberían sancionar más las situaciones de violencia (24-37%).

Existe, asimismo, un porcentaje más elevado de docentes que afirma no saber qué debería hacer.

Las representaciones sociales de los docentes con respecto a lo que hacen o lo que deberían hacer en situaciones conflictivas son divergentes; vale decir, existe una amplia crítica con respecto a sus proceder habitual frente a dichas situaciones.

La autora (Ana Lía Kornblit, 1996) también hace referencia al análisis del tema realizado por Torres Santomé (1991), quien habla de las características que aumentan la complejidad del trabajo en el aula:

- Multidimensionalidad: el aula es un espacio ecológico en el que tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos y tareas diferentes.
- Simultaneidad: suceden muchas cosas al mismo tiempo.
- Inmediatez: existe un ritmo rápido en las experiencias en las aulas.
- Imprevisibilidad: en el aula existen hechos no previstos.
- Publicidad: todo lo que ocurre en el aula es público, es decir, lo presencian el docente y los estudiantes y, a través de ellos, llega al resto del personal docente y a las familias.
- Historia: existe una continuidad a lo largo del ciclo lectivo que produce una acumulación de experiencias y rutinas.

Nora Mendizábal, en “Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios”, informa que el nivel socioeconómico de los alumnos parece influir directamente en la percepción de fatiga y en la frecuencia de la misma en el desempeño docente.

Los docentes a cargo de alumnos de nivel social medio que sienten fatiga son un 37%, porcentaje que asciende hasta el 61% si están trabajando en escuelas de zonas desfavorecidas.

En el marco teórico de la investigación mencionada se sostiene que existe una relación directa entre malas condiciones de trabajo y salud.

Los docentes que perciben como baja la consideración social de su tarea, ya provenga de los alumnos, los padres, las autoridades educativas o la sociedad en general, sienten más frecuentemente fatiga que los que la consideran alta.

Uno de los interrogantes que se le plantearon fue: ¿cómo continúan en el sistema con condiciones laborales tan adversas? Por tal motivo, se profundizó esta variable en forma separada.

Del total de docentes encuestados, el 85% no cambiaría su actual ocupación por otra. El 82% contestó que no cambiaría su situación laboral por los siguientes motivos: «es un sacerdocio», «ayuda al prójimo», «gratificación que produce la tarea», etc. Son, evidentemente, motivos de fuerte intensidad vocacional.

Se debe considerar también que en esta investigación no están incluidos los que se fueron del sistema.

Las investigaciones referidas a estas temáticas, «coinciden en que los docentes pertenecen en los 90 a los sectores medios y medios bajos de la sociedad. El origen social de los docentes ha descendido últimamente y esto es compatible con el descenso del imaginario social de la profesión docente. (Silvia Llomovate, 2001: 175)

“Las condiciones y medio ambiente de trabajo”, hace referencia al estudio ya mencionado de Nora Mendizábal (1999), y nos informa de un enfoque llamado «renovador emergente» relacionado con la Comisión y Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CYMAT) (Julio Neffa, 2000: 94)

La actividad docente implica un compromiso emocional muy intenso, ya que su situación laboral se da en una institución, la *escuela*, con sus peculiaridades y estilos de relación y comunicación, en un determinado contexto y, además, en un ámbito

específico, el *aula*, con muchas individualidades demandantes y expectantes de las actitudes y respuestas del docente, con sus aciertos y errores.

Eso produce un clima emocional en el grupo que, dependiendo de la realidad del docente y de cómo percibe éste esa realidad (cálida/agresiva), serán las conductas que implementará, creando ciclos o cursos de acción, y, de acuerdo con ellos, corresponderá determinado equilibrio emocional (VERA, 1988)

3.1.2 CONDICIONES DE TRABAJO Y SALUD DE LOS DOCENTES

3.1.2.1 SITUACIÓN ACTUAL

La situación del magisterio ecuatoriano es muy compleja, la mayor parte de docentes vive en condiciones de pobreza, debido a los bajos salarios que percibe, pero las exigencias de la sociedad son altas, por la dinámica de los procesos tecnológicos que vive la sociedad actual. Se exige que los profesores respondan a las expectativas sociales y a las necesidades de este mundo en permanente transformación. (Fierro Alfredo, 1993)

3.1.2.2 FORMACIÓN DOCENTE

Existen varios problemas relacionados con la formación inicial y la permanente, puesto que más de un 20% requiere de un proceso de profesionalización, pero, además, las ofertas de las instituciones formadoras no son satisfactorias en lo que corresponde al desarrollo profesional y a la actualización docente.

3.1.2.3 PROBLEMAS

Los problemas que más afectan a los docentes en su actividad profesional son:

- La falta de colaboración de los padres de familia.
- Los problemas de aprendizaje que se derivan de las situaciones sociales y pedagógicas.

- El comportamiento indisciplinado de los grupos de estudiantes en su conjunto.

3.1.3 Formación inicial docente y formación continua

La Constitución Política del Estado Ecuatoriano determina que la educación será laica en todos sus niveles y obligatoria hasta el nivel básico; en este contexto la educación básica en el país es de 10 años y comprende los actuales niveles: pre- escolar, primaria y ciclo básico del nivel medio.

El Ministerio de Educación, a través de sus diferentes instituciones es responsable del cumplimiento del mandato constitucional referente a la educación básica, orientado al desarrollo de las acciones tendientes a fortalecer la calidad de la formación de los niños/as y adolescentes conforme a las demandas de la sociedad actual y futura.

La formación de docentes para la educación básica ha estado a cargo de los Colegios Normales, hoy Institutos Pedagógicos y también de las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, siendo los primeros quienes a partir de su creación en 1906 han tratado de proporcionar a la sociedad, profesionales eficientes para el logro de los principios y fines de la educación ecuatoriana. (Andrade Rogelio, 2008)

La Constitución de 1991 establece las bases para la construcción del nuevo Estado colombiano, que lo define como “Estado Social de Derecho” y consagra las orientaciones del nuevo sistema educativo en este país. La ley 30 de 1992 establece los lineamientos de la educación superior y con la ley 115 de 1994 se expide la nueva Ley General de Educación. El decreto 1860 de 1994 reglamenta la Ley de Educación. (Fabara Garzón, Eduardo. (2004)

Algunos elementos fundamentales de esta nueva legislación son: se orienta la elaboración del Plan Decenal de Educación, se promueve el proyecto educativo institucional con la participación comunitaria y se estatuyen los gobiernos escolares con la figura del personero estudiantil como vocero y defensor de los derechos y promotor de las obligaciones estudiantiles. Centro de Investigación y Docencias Económicas (CIDE).

3.1.4 Educación Inicial (Preprimaria o Preescolar).

Educación inicial es el servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que le permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social.

La educación inicial es un derecho de las niñas y los niños; una oportunidad de las madres y los padres de familia para mejorar y/o enriquecer sus prácticas de crianza, y un compromiso del personal docente y de apoyo para cumplir con los propósitos planteados.

Actualmente educación inicial es una realidad mundial, indispensable para garantizar el óptimo desarrollo de los niños y las niñas.

La importancia que tienen los primeros años de vida en la formación del individuo, requiere que los agentes educativos que trabajan en favor de la niñez, cuenten con conocimientos, habilidades y actitudes adecuados para elevar la calidad del servicio que se ofrece.

Por su impacto en la formación y desarrollo de los niños y niñas menores de cuatro años a quienes atiende, y por la estrecha relación que sostiene con su éxito escolar, la educación inicial se ha constituido en un elemento de suma importancia para atender a la población infantil.

A través de los servicios de educación inicial, los niños y niñas reciben la estimulación necesaria para potenciar su desarrollo físico, afectivo e intelectual, así como los cuidados asistenciales para preservar su salud y apoyar su crecimiento.

Es tal la importancia de estos procesos, que sus beneficios permiten igualar las oportunidades para la vida y para el éxito de los niños y niñas en su participación posterior dentro de los servicios escolarizados.

Cabe resaltar que la educación inicial se basa en una relación interactiva e integrada entre los padres de familia y sus hijos; por lo tanto, es una educación incluyente de la familia y la sociedad. La educación inicial retoma y se vincula con las prácticas de cuidado que se dan en la familia, por ello, el trabajo y la participación de los padres se convierte en un proceso clave para desarrollar las medidas de intervención formativa de los menores.

Para que haya hijos mejores, debe haber padres mejores, por ende, uno de los retos de la educación inicial sigue siendo la motivación para una participación continúa y creciente de las madres y los padres de familia, informarles y apoyarlos para un mejor logro de su tarea formadora.

Los avances en educación inicial en relación con la cobertura en las modalidades no escolarizada y semi-escolarizada han permitido llegar a un sector de la población que anteriormente no era considerada como susceptible de recibir este beneficio, sin embargo y a pesar de los esfuerzos realizados, existe un amplio sector de niñas, niños, padres y madres que no han integrado a su vida cotidiana el potencial educativo que la familia y la comunidad tienen en relación con el proceso formativo. Un ejemplo de esto lo constituyen los denominados niños y niñas de la calle y en la calle, entre otros.

La educación inicial o preescolar forma parte del servicio público educativo formal. Se ofrece a la población en edad escolar de 3 a 5 años de edad y comprende tres grados, de los cuales los dos primeros grados constituyen una etapa previa a la escolarización obligatoria y el tercero es el grado obligatorio. La educación preescolar permite el desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotor, socio-afectivo y espiritual del niño, mediante experiencias pedagógicas y recreativas de socialización, según la ley 115. (Ministerio de Educación (MEC) Ley de Educación, 1984.

3.1.5 Otras modalidades de educación

3.1.5.1 Educación no formal

Esta se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados.

Se rige por los principios y fines generales de la educación. La oferta se hace a través de programas de educación laboral en artes y oficios, de formación académica y materias conducentes a la validación de niveles y grados propios de la educación formal. Igual que los programas de apoyo micro empresarial.

3.1.5.2 Educación informal

La educación informal comprende todo aquel conocimiento adquirido libre y espontáneamente, a través de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados.

3.1.5.3 Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales

La educación especial para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integral del servicio público educativo, y por tanto está integrada a la educación regular.

La política educativa colombiana está orientada a garantizar que los alumnos de la educación especial tengan igualdad de oportunidades, participación y permanencia en el sistema educativo nacional, mediante una formación integral que le posibilite desarrollar sus capacidades.

Esta educación se ofrece ya sea con carácter formal, no formal e informal, en instituciones privadas o estatales, de manera directa o mediante convenio.

La educación inicial, es el primer nivel educativo, va de los 0 a los 5 años, se desarrolla mediante programas y proyectos flexibles y abiertos, adecuados a las necesidades sociales, afectivas, cognitivas y culturales de los educandos.

Este nivel incorpora a la familia y a la comunidad, y asegura mecanismos de articulación con el primer año de educación básica.

3.1.5.4 Formación Inicial Docente: La clave para el cambio Educativo

El valor que se le asigna en la actualidad a una sociedad tiene relación entre otros factores, con el nivel de formación que poseen sus miembros y en consecuencia con su capacidad de innovación y emprendimiento.

Al respecto, la realidad nacional en educación, nos define un panorama con resultados no tan alentadores como quisiéramos. Entonces, esto hace plantearse la siguiente pregunta: ¿Cómo mejorar la calidad de las competencias profesionales de los egresados y egresadas de la enseñanza superior, en especial, de las carreras de Pedagogía, si efectivamente cuando alumnos y alumnas llegan a esta instancia, sus conductas, conocimientos y habilidades son en algunos casos insuficientes y precarios? Aquí comienza la preocupación, ya que serán ellos y ellas los futuros responsables de la educación en nuestro país.

Uno de los puntos de partida para abordar estas dificultades, es la formación de los futuros docentes.

Desde aquí se puede comenzar a trabajar. ¿Cómo? Enfatizando la Formación Inicial, hacia la entrega de competencias profesionales, fortaleciendo aspectos relacionados con la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes especialidades; la responsabilidad individual por los resultados de sus propias prácticas pedagógicas y la capacidad de innovación y emprendimiento, revirtiendo así

paulatinamente la problemática planteada. Sin duda es un proceso a mediano y largo plazo.

Según investigaciones desarrolladas en el área, entre los factores que influyen en el desempeño de los profesores, se encuentran: Por un lado, los conocimientos y habilidades adquiridas durante el periodo de formación inicial, incluyendo aquí la labor desarrollada por los formadores, por otro los incentivos, como aspecto que influye en la motivación, estrechamente relacionada con el quehacer del profesor, y finalmente la carrera docente, es decir la posibilidad de ir creciendo y desarrollándose profesionalmente.

En síntesis, una buena docencia, requiere de buenos maestros, los que a su vez necesitan de una buena formación y una buena gestión.

Con lo mencionado, la intención es mostrar, que las responsabilidades son compartidas, y la tarea de darles solución también. Si bien es cierto que uno de los puntos de partida es mejorar la formación de pre- grado de los futuros profesores y profesoras, no podemos desconocer que esto parte de la responsabilidad individual, tanto de alumnos y alumnas, como formadores en el hacerse cargo de lo que a cada uno le toca en este proceso.

3.1.5.5 La función docente

Los últimos estudios acerca del desarrollo de la educación señalan que la calidad de un sistema educativo depende en gran medida de los docentes y que sin reforma de la formación docente, no habrá reforma educativa. Todo lo cual prueba que el docente se encuentra en el epicentro del sistema educativo. (Torres, 1996)

Hasta hace algunos años, la formación de los educadores estaba destinada a reproducir los modelos para que el maestro esté en condiciones de “dar clase”, “de impartir la enseñanza”, restringiendo la acción de la educación a la sala de clase. En consecuencia, el maestro era un instructor, un transmisor de saberes, para que estos sean retenidos o repetidos por los alumnos, limitando, también, la función del

educando a repetir contenidos y seguir instrucciones planificadas por otras personas. Menéndez, 2000)

Hoy se identifica al docente como un profesional que propone y orienta las mediaciones con el conocimiento de los distintos saberes, con la formación ético-social del ciudadano y con las posibilidades y retos de la creatividad y la invención en todos los campos. La tarea principal del docente es lograr que los niños aprendan. “En la sociedad, muchas personas y muchas instituciones enseñan, pero el maestro lo hace en cumplimiento de una función específica, en un tiempo y en un espacio socialmente delimitados y reglamentados para su acción”. (IDEP, 1997)

3.1.5.6 Una mirada histórica a la formación de los docentes

Las instituciones de formación de los docentes en los tres países han seguido un proceso evolutivo: desde finales del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX han sido las escuelas normales las que tuvieron a su cargo la formación de los profesionales de la educación. Se recuerda que fue Domingo Faustino Sarmiento, quien a mediados del siglo XIX fundó las primeras normales de América Latina en Argentina y Chile. Se trataba de instituciones de educación secundaria dedicadas exclusivamente a formar profesores de enseñanza primaria, y que tenían un pensum que combinaba la formación general con la pedagógica, permitiendo en el último año la realización de prácticas pre-profesionales. La mayor parte de ellas tenía internado, por lo que recibían estudiantes de toda la geografía nacional. Para las familias de las clases medias, especialmente en ciertas regiones con algún nivel de desarrollo, era un privilegio que sus hijos se educaran en las escuelas normales. (Savater Fernando, 1997)

Estas instituciones adoptaron modelos europeos que estaban en boga en aquella época, recibieron sucesivamente el apoyo pedagógico y científico de misiones alemanas, y chilenas en el caso venezolano. Así fortalecieron los sistemas de formación de profesores. En Venezuela, se celebró el Primer Congreso Pedagógico en 1895 con un evidente liderazgo del Liceo Pedagógico de Caracas que impulsó esta importante acción. (Cevallos, V. 1996)

En Ecuador como resultado de la revolución liberal que estableció en el país la educación laica, se crearon los colegios normales Juan Montalvo (1900) para varones y Manuela Cañizares (1901) para señoritas a comienzos del siglo XX, los mismos que formaron a los normalistas durante más de 70 años y recibieron el apoyo de las misiones alemanas que llegaron a Ecuador desde 1913 en adelante. (Uzcátegui, 1981)

A partir de los años treinta, cuando la educación media comenzó a extenderse por los territorios nacionales, para atender esa creciente demanda, se empezaron a crear los institutos normales superiores o los institutos pedagógicos superiores, que después devinieron en las universidades pedagógicas o en las facultades de educación, las cuales forman docentes especializados en las diferentes disciplinas del pensum de estudios de la educación secundaria.

A partir de los años sesenta, las antiguas normales son transformadas en instituciones de educación superior no universitaria, que con dos o tres años de estudio posterior al bachillerato, confieren el título para el ejercicio profesional en la educación básica.

Posteriormente también forman para la docencia en la educación preescolar y en algunos casos en áreas específicas, como música, artes, cultura física, entre otras.

En Ecuador, la supresión de las antiguas normales y la creación de nuevos institutos de formación docente, originó una gran polémica, un debate nacional que todavía no ha terminado. Grandes sectores del magisterio rechazaron esta medida, la que a la larga se impuso por una dictadura; sin embargo, otros sectores, especialmente jóvenes, pensaban que las normales habían cumplido su ciclo vital y que era necesario un recambio.

3.1.5.7 Formación de docentes en Ecuador

La formación de docentes para los niveles inicial y básico está confiada a los institutos pedagógicos, los cuales dependen del Ministerio de Educación. Actualmente existen 25 Institutos Pedagógicos (IPED) y 8 Institutos Interculturales Bilingües (IPIB). Estos fueron creados para atender las demandas de docentes de manera sectorizada,

existen uno por provincia y dos o más en las provincias de mayor concentración poblacional, en tanto que los IPIB están ubicados en lugares de mayor población indígena, por lo que estos toman en cuenta la existencia de diferentes grupos lingüísticos.

Los institutos pedagógicos han formulado su visión, misión y mecanismos de gestión pedagógica, administrativa y financiera. Estos son:

Visión: Liderar la formación docente inicial y permanente de maestros de educación preprimaria, primaria y áreas especiales, de acuerdo con los avances científicos, tecnológicos y las necesidades de la comunidad educativa en su contexto, para mejorar la educación que promueve el desarrollo sustentable del país. DINAMEP (2000)

Misión: formar docentes en pre-servicio y en forma continua para los niveles preprimaria, primaria y áreas especiales afines, con criterio abierto, pensamiento crítico, auto gestionado, innovador y creativo, con elevada autoestima y valores éticos y morales, capaces de potenciar el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento de los niños del país.

Reforzar, a su vez, al sistema educativo nacional con investigaciones e innovaciones pedagógicas que permitan mejorar la práctica educativa del docente ecuatoriano. Dirección Nacional de Mejoramiento (DINAMEP, 2000)

3.1.5.8 Nueva gestión de los institutos formadores de maestros: DINAMEP (2000)

- Formar docentes que orienten la educación preprimaria y primaria y en áreas especiales de estos niveles, de acuerdo con el desarrollo bio-psico-social del niño y las demandas socioeconómicas y culturales de la nación ecuatoriana.
- Constituirse en centros de capacitación y perfeccionamiento docente de los profesores de los niveles de educación preprimaria, primaria y áreas especiales de la zona de influencia del IPED.

- Realizar investigaciones e innovaciones pedagógicas a nivel del aula para fundamentar el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación básica.
- Establecer un sistema de medición de logros, rendición de cuentas, sobre la calidad de sus instituciones formadoras de maestros en relación con las necesidades de desarrollo nacional y con la participación de los padres de familia.
- Elaborar instrumentos para evaluar el desempeño de los formadores de maestros y personal administrativo de los IPED para mejorar la calidad de la formación docente. Diseñar y desarrollar el currículo institucional de formación y capacitación docente con autonomía pedagógica en relación con el contexto socio-económico local y nacional.
- Difundir las diferentes innovaciones pedagógicas y científicas obtenidas a través de eventos académicos realizados por los institutos pedagógicos a nivel local, provincial y nacional.
- Implementar mecanismos de gestión administrativa con la finalidad de mejorar los recursos humanos y materiales para un eficiente cumplimiento de la función docente.

3.1.5.9 El perfil del docente ecuatoriano

En 2000 se definió el perfil del docente para la educación básica, que contiene los siguientes elementos: Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2000)

- Características personales, para consigo mismo, para con los otros y para con el entorno: compromiso con su rol de mediador, autoestima, responsabilidad, apertura mental, reflexión, honestidad, autonomía, puntualidad, entusiasmo, entre otros.
- Capacidad profesional como guía en la construcción de aprendizajes: facilitando la aplicación de paradigmas y modelos educativos vigentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediando la relación del estudiante con los contenidos de aprendizaje, integrando a su trabajo diario una permanente investigación-acción y aceptando emocionalmente los roles de constructor del conocimiento por parte del alumno y de mediador por parte del profesor.
- Capacidad profesional como diseñador del micro currículo: conoce los fundamentos que sustentan el paradigma y modelo educativo, conoce críticamente el currículo de

la educación básica y domina sus contenidos, conoce críticamente el entorno natural y cultural de la comunidad y la filosofía y política del Estado, colabora en la elaboración del proyecto educativo de centro.

- Capacidad profesional como evaluador de procesos y logros: registra y procesa permanentemente los indicadores evaluativos, sabe cómo evaluar los procesos instructivos, da la importancia relativa que tienen los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes.

3.1.5.10 Las universidades y la formación de docentes

En el país no existe una política unitaria en cuanto a la formación de docentes que ofrece la universidad ecuatoriana. Hasta hace unos años, los docentes que corresponden a la educación inicial y a la básica eran formados por los institutos pedagógicos (IPED), en tanto que la formación para la educación media ha estado confiada a las universidades. Ese patrón de comportamiento ha cambiado en los últimos años, puesto que muchas universidades ofrecen formación para los niveles inicial y básico.

Esta propuesta ha sido ampliamente acogida por los usuarios, al punto que actualmente existen más alumnos en los programas universitarios de pregrado para formación en educación preescolar y básica, que en los propios IPED, muchos de los cuales se encuentran al borde de su extinción por falta de estudiantes.

La razón es que con cuatro años de estudio universitario obtienen el título de licenciados en educación y en los IPED, con tres años, solo acceden al título de Profesores de Educación Primaria. Además, económica y socialmente, la licenciatura tiene un mayor reconocimiento que el título de profesor.

En Ecuador no existe una universidad pedagógica que establezca los lineamientos políticos y estratégicos de la formación docente impartida por las universidades. Sin embargo, hay dos universidades que cuentan con una importante cantidad de programas formativos para docentes y tiene el mayor número de alumnos, al comparar con otras universidades: la Universidad Central de Ecuador, con su sede principal en

la ciudad de Quito, y la Universidad Técnica Particular de Loja, que, como su nombre lo dice, tiene su sede principal en Loja, pero que al ser una oferta de educación a distancia, tiene muchos centros de referencia en varias ciudades de Ecuador y en otros países donde viven los ecuatorianos.

En virtud de la autonomía universitaria, no existe una sola concepción filosófica, ni una sola orientación doctrinaria en cuanto a la formación, puesto que cada universidad formula sus objetivos y estrategias de formación de los docentes.

En Ecuador funcionan 60 universidades reconocidas por el Consejo Nacional de educación Superior de Universidades y Escuelas Politécnicas(CONESUP), de las cuales 46 tienen facultades o escuelas de Educación o de Pedagogía, que tienen, a su vez, sus programas de pregrado y de postgrado, los que suman 757, según la información estadística del CONESUP.

Constituiría un trabajo muy extenuante y dispendioso dar cuenta de cada uno de esos programas, por ello preferimos trabajar con una muestra.

Para ello hemos seleccionado la ciudad de Ambato, como un punto de referencia de lo que se ofrece como formación de docentes en una ciudad intermedia ubicada en el centro de Ecuador.

Existen tres universidades que tienen su sede principal en la ciudad de Ambato:

- La Universidad Técnica de Ambato, que tiene 25 programas para formación de docentes.
- La Universidad Autónoma Regional de los Andes, con ocho menciones, que son: Docencia Técnica, Docencia y Gerencia Universitaria, Gerencia Educativa, Historia, Informática, inglés, Educación Parvularia y Pedagogía.
- La Universidad Tecnológica Indoamérica con los siguientes programas: Carreras
- Técnicas, Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Administración Educativa y Educación Especial. Se debe anotar que utilizan la modalidad semi-presencial.

Además, existen otras universidades que teniendo su sede principal en otra ciudad del Ecuador, efectúan la formación con la modalidad a distancia y tienen centros referenciales en Ambato. Estas son:

- Universidad Técnica Particular de Loja con programas en Ciencias Sociales, Contabilidad, Educación Básica, Inglés, Lengua y Literatura, Pedagogía y Química y Biología.
- Escuela Politécnica del Ejército con la carrera de Educación Infantil.
- Universidad Nacional de Loja con el programa de Psicología Infantil.

En la ciudad de Ambato se ofrecen 48 programas, de los cuales la Universidad Técnica de Ambato es la que tiene el mayor número de programas (25), es decir, que más de la mitad de la oferta educativa se concentra en dicho centro de estudios. Esta oferta incluye cinco especialidades del ciclo doctoral y 20 licenciaturas. Las otras universidades repiten prácticamente todas las opciones que ofrece la Universidad Técnica de Ambato.

Sin embargo, hay que mencionar que se trata de una oferta tradicional que en muy poco responde a las nuevas sensibilidades sociales y pedagógicas; salvo la carrera de Educación Ambiental que ofrece la Universidad Técnica de Ambato, las otras son más de lo mismo. Tampoco se consideran las nuevas corrientes en términos de lo que significa el desarrollo de otras opciones educativas, como el caso de la Educación Intercultural Bilingüe.

Los ciclos doctorales que se ofertan son igualmente tradicionales; no se toman en cuenta la necesidad de especialistas en Evaluación, Currículo, Supervisión Educativa, por citar unos pocos.

Es necesario destacar que hay dos universidades particulares que ofertan especialidades para la educación técnica. Esta es una iniciativa muy interesante, dado el gran déficit de profesores en estas áreas que tiene el sistema educativo nacional.

3.1.5.11 El mejoramiento de los recursos humanos del sector educativo en Ecuador

En 2001 se organizó el Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos del Sector Educativo (SINAMERHE), que tiene como propósito de atender el mejoramiento científico y técnico de los recursos humanos que laboran en los diferentes niveles y funciones del sistema educativo nacional.

Tiene como justificación que el crecimiento del sistema educativo no fue complementado con la búsqueda de la calidad del servicio, los bajos niveles de aprendizaje, la incipiente aplicación de la Reforma Curricular de la Educación Básica, a lo que se suman los improvisados y coyunturales programas de capacitación y perfeccionamiento docente, la inexistencia de políticas de mejoramiento de los recursos humanos y el desajuste entre la formación inicial y los requerimientos del entorno.

El Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos del Sector Educativo (SINAMERHE) se define como “un conjunto de elementos y procesos estructurados de manera orgánica, funcional e interdependiente, que desarrolla acciones de carácter permanente, con el objeto de mejorar los recursos humanos que laboran en las instituciones educativas”

Se establece que el currículo básico de la capacitación será diseñado partiendo de un diagnóstico que refleje las reales necesidades de mejoramiento profesional de los docentes y que serán los institutos pedagógicos los encargados de diseñar y desarrollar el currículo básico de la capacitación provincial. MEC, SINAMERHE (2001)

Se menciona que el sistema tendrá las siguientes características:

1. Descentralizado y desconcentrado para tomar en consideración las necesidades regionales, provinciales e institucionales.
2. Integrado y funcional, establece objetivos comunes y está de acuerdo con los niveles, roles y funciones de los beneficiarios del sistema.
3. Participativo, porque compromete los recursos humanos de todos los niveles a ser gestores de su mejoramiento, mediante un trabajo cooperativo.

4. Permanente y sistemático, porque genera procesos secuenciales, articulando la formación inicial y continua dentro de la concepción de educación permanente.
5. Cualitativo, porque se centra en el desarrollo de los recursos humanos para que respondan a los cambios deseables a fin de conseguir nuevos comportamientos.
6. Convergente, porque las políticas y orientaciones puedan observarse en todos los niveles y componentes del sistema.
7. Científico y técnico, porque toma en cuenta los avances de las ciencias pedagógicas y la investigación científica.

Se han identificado las políticas del sistema que serán las que orienten las acciones del SINAMERHE:

- a) Contribuir al establecimiento de una política nacional, democrática, humanística, investigativa, científica, técnica y creativa.
- b) Promover el mejoramiento de los recursos humanos en el marco de la educación permanente.
- c) Fundamentar las acciones de mejoramiento sobre la base de las necesidades del sistema educativo.
- d) Generar un nuevo sistema de gestión considerando la descentralización y desconcentración del mejoramiento profesional.
- e) Vincular la formación inicial y la continua, fundamentando el mejoramiento en los procesos de investigación y desarrollo curricular.
- f) Promover la optimización de los recursos económicos para el mejoramiento profesional de los docentes.
- g) Impulsar la participación de otras instituciones en la formación de los recursos humanos.
- h) Promover el desarrollo profesional de todos los docentes". MEC, SINAMERHE (2001)

Los objetivos generales que se propone alcanzar el SINAMERHE son:

- Contribuir al mejoramiento cualitativo de la educación nacional, mediante la formación permanente de los recursos humanos del sector educativo.

- Generar un proceso descentralizado y desconcentrado para la formación, capacitación y perfeccionamiento de los recursos humanos, que contribuya a la calidad, desarrollo y eficiencia de la educación y al cumplimiento de sus principios y fines”. MEC. SINAMERHE (2001)

3.1.5.12 Formación continua

En el marco operativo se establecen cuatro niveles para el desarrollo de los procesos de mejoramiento profesional: MEC, Sinamerhe (2001)

Nivel Central: lo constituye el Ministerio de Educación y Cultura, por medio de la Dirección de Mejoramiento Profesional (Dinamep) como un organismo permanente, encargado de fijar las políticas de mejoramiento profesional, diseñar las investigaciones y estudios que permitan establecer las necesidades de mejoramiento profesional y elaborar y difundir el material pedagógico y científico necesario para el desarrollo del sistema.

El nivel regional lo constituye la Dirección Regional de Mejoramiento Profesional que es una unidad técnico-administrativa de la Subsecretaría Regional, que es un órgano de planificación y programación de las acciones regionales.

El nivel provincial: en el que se encuentra la División Provincial de Mejoramiento Profesional, que es una unidad de la Dirección Provincial de Educación y que es un órgano de ejecución, supervisión, evaluación y seguimiento de las políticas, planes y proyectos de mejoramiento profesional que se lleven a cabo en su respectiva jurisdicción geográfica.

El nivel institucional: está conformado por las Unidades Territoriales Educativas (UTE), las redes educativas y los establecimientos educativos. Son organismos de ejecución, supervisión, evaluación y seguimiento del mejoramiento profesional. En el nivel institucional funcionan comisiones de trabajo encargadas de ejecutar las distintas acciones que forman parte de los procesos de desarrollo profesional.

El sistema ha previsto varias estrategias y modalidades de la formación continua. Se privilegia el desarrollo de los círculos de estudio que se constituyen en células básicas del mejoramiento profesional, mediante la conformación de grupos afines de docentes que toman a su cargo la resolución de un problema pedagógico, la atención a casos específicos de difícil tratamiento, el conocimiento de una nueva teoría pedagógica, la adopción de una nueva metodología de trabajo o la simple lectura comentada de algún documento de trabajo, propuesta o planteamiento, a fin de trabajar cooperativamente y llegar a la solución del problema, a la adopción del nuevo plan o al conocimiento colectivo de la nueva teoría. En todos los casos se busca llegar al crecimiento individual y colectivo de sus miembros. MEC, SINAMERHE (2001)

Las otras estrategias son cursos, seminarios, talleres, conferencias, simposios, mesas redondas, procurando que haya una participación activa de los docentes.

Como modalidades se plantean:

Una presencial: mediante la cual un grupo de participantes es orientado en forma directa y personal por un facilitador, de acuerdo con un horario establecido y según una programación previamente difundida y aceptada por los participantes.

La *modalidad a distancia:* tiene la característica que se utiliza algún medio de comunicación formal o virtual, para dar las orientaciones o la información que es transmitida desde otro lugar por otra persona, otro grupo o institución. La modalidad a distancia se realiza con módulos de auto aprendizaje, casetes, videos, disquetes, internet, aulas virtuales, correspondencia y otros medios. El sistema requiere de tutores que efectúen los controles y hagan la evaluación y el seguimiento del programa.

Y la *modalidad Semipresencial:* que es la combinación de las dos anteriores. Tiene en los actuales momentos muchos adeptos, puesto que utiliza las bondades de las dos modalidades, muchas acciones de profesionalización, el desarrollo de postgrados y las principales actividades de mejoramiento profesional se han desarrollado utilizando esta modalidad combinatoria.

El sistema ha previsto un asesoramiento por parte del personal de la supervisión educativa. Los supervisores se han convertido en “mediadores de los procesos de capacitación, asesores de los círculos de estudio, animadores para la implantación de los proyectos de innovaciones educativas, informadores de los problemas y dificultades encontradas, entre otras”. MEC, SINAMERHE (2001)

La evaluación de los procesos de mejoramiento profesional se lleva a cabo como un mecanismo de retroinformación, que se genera en la base del sistema y que permite realizar las adecuaciones o readecuaciones de los procesos. Para que un docente apruebe un curso se requiere que haya satisfecho al menos un 70% de los aprendizajes.

Los cursos de mejoramiento profesional son organizados por la DINAMEP, por su propia cuenta, a través de las instancias que han sido señaladas, pero, además, otras entidades educativas públicas o privadas, como universidades, organismos no gubernamentales o gubernamentales, organismos internacionales, pueden organizar cursos de mejoramiento profesional para efectos del ascenso de categoría, con la autorización y supervisión de la DINAMEP.

La capacitación y el perfeccionamiento para los docentes de educación inicial se realiza considerando que esta es una función inicial de la familia y la comunidad y asumida por las instituciones escolares a base de programas alternativos. Por ello se privilegia el trabajo con maestras parvularias, madres comunitarias, promotores comunitarios y líderes sociales, sobre cuidado y desarrollo infantil. El currículo básico para este nivel toma en cuenta psicomotricidad, el juego, estimulación temprana, dificultades de comportamiento y aprendizaje, salud y nutrición, y otros. DINAMEP (2002)

El mejoramiento profesional en la Educación Básica se desarrolla en función de la comprensión y redescubrimiento de la ciencia, la valoración de la cultura, el estímulo de la inteligencia y de la creatividad. La principal preocupación en este nivel es la de apoyar la implantación de la reforma curricular. Se propone el cultivo de los

conocimientos, habilidades, destrezas y valores de los docentes para fomentar su capacidad crítica y creatividad. DINAMEP (2002)

En el bachillerato se orienta a mejorar los procesos de gestión pedagógica para la transferencia de conocimientos y competencias en los educandos.

3.1.6 La contratación y la carrera profesional

En la actualidad, en los medios de comunicación, la figura del docente va asociado a noticias que desvelan los aspectos negativos que inciden en su situación profesional. En la prensa es frecuente encontrar casos de agresiones a profesores por parte de alumnos y padres así como que se recuerde el alto índice de bajas laborales, que se producen entre los integrantes de este conjunto de trabajadores, como resultado de las circunstancias que rodean a esta profesión.

Según estudios realizados indican que un 20 % de los docentes estará de baja por una enfermedad de carácter psicosocial durante este curso escolar.

Dentro de este proceso, existe una aceptación muy positiva frente a este tipo de ingreso de docentes al magisterio ecuatoriano, en donde se promueve el “SI A LA CONTRATACIÓN DE DOCENTES A TRAVÉS DE PROCESOS TRANSPARENTES Y CON PARTICIPACIÓN CIUDADANA”. Esta situación es muy bien vista por la ciudadanía que apoya la medida y sugiere establecer criterios técnicos coherentes con el mejoramiento de la calidad educativa.

La decisión del presidente de la República, de crear 12 mil nuevas partidas docentes constituye un paso importante para el sistema educativo, mas tal medida requiere de acciones complementarias.

El Contrato Social por la Educación felicita la disposición del Gobierno y al mismo tiempo sugiere que es necesario asegurar que las nuevas partidas docentes sean asignadas a las escuelas y no a la persona, para así asegurar el permanente funcionamiento de los establecimientos educativos. Se debe garantizar un proceso

capacitación intensivo para que los nuevos docentes ingresen al magisterio a reforzar las políticas educativas en marcha. Esto por la costumbre mal llevada de que si un docente quiere salir de una institución, se va y se lleva la partida, dejando sin maestros al plantel de origen de ese docente, lo que ha ocasionado el cierre de escuelas, en especial de las zonas rurales.

El Contrato Social respalda la iniciativa para que las partidas sean asignadas con criterios de equidad colocando maestros, en primera instancia, en aquellos establecimientos de la zona rural y urbano marginal. Tal proceso debería darse a través de una selección transparente con vigilancia de padres de familia, organizaciones sociales y ciudadanas, comunidades indígenas, juntas parroquiales, etc., hecho que permita bajar los riesgos clientelares y dar legitimidad y prestigio a los nuevos nombramientos.

El movimiento ciudadano sugiere también aprovechar este momento para abrir el tema docente a un debate amplio y hacia una mirada integral que tope temas de valorización de la profesión, formación inicial y capacitación continua, política salarial ligada al desempeño, evaluación y rendición de cuentas.

Estas estrategias, sin lugar a dudas son las más apropiadas para que el docente tenga mayor entrega a su trabajo, que pueda cumplir con total dedicación su tiempo, su capacidad, su profesionalismo al servicio de la niñez y juventud a la que educa.

Además los procedimientos de contratación, los horarios de trabajo y la oportunidad de ingresar al magisterio, son estrategias adecuadas que quienes están en capacidad de cumplirlas, de someterse a un trabajo serio, ordenado, profesional y de servicio social, tendrá la oportunidad de mejorar el nivel de nuestra educación, una educación que requiere hoy más que nunca cambios de actitud de docentes, cambios de actitud de las autoridades y del gobierno. Sólo así se podrá hablar de una educación de calidad.

3.1.6.1 Las condiciones de enseñanza y aprendizaje

Las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje se mejoran con la pertinencia de los contenidos, personal docente altamente capacitado y con aptitudes y actitudes pedagógicas, con una infraestructura tecnológica adecuada y con el interés manifiesto de los estudiantes, logrando formar no solo profesionales, sino y más importante personas que puedan enfrentarse con éxito a la realidad social en la que participan. (Estévez, José; 2001: 127)

3.1.6.2 Calidad educativa y condiciones de enseñanza y aprendizaje

El docente debe actuar permanente como un factor importante del avance social que posibilitará la auténtica liberación del hombre, la patria y los pueblos. (Huerta Grande; 1973: 26).

En los últimos años, a través de nuevas normas legales se ha comenzado a desmontar el dispositivo de las políticas neoliberales de los 90. Ha aumentado la inversión educativa y los salarios docentes salieron del congelamiento que habían sufrido durante doce años. Todavía estamos lejos de alcanzar las justas y ambiciosas metas que se fijan en la nueva ley de educación.

Pensar en procesos educativos que sean eficaces en términos de apropiación de los conocimientos necesarios para cada etapa de escolarización, implica sostener políticas educativas que contemplen una gran cantidad de variables necesariamente entramadas en un proceso de mutua interrelación.

No es posible hablar de calidad educativa sin pensar en políticas que atiendan simultáneamente a la construcción de edificios equipados para generar las condiciones de posibilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, con un número razonable de estudiantes por curso, dotados de un personal suficiente en cantidad y especificidad, que a su vez esté bien remunerado y que tenga garantizados procesos de formación permanente que posibiliten la reflexión sobre la propia práctica pedagógica para su mejoramiento.

Por otra parte, dado que venimos de varias décadas de destrucción permanente y sistemática del sistema educativo, en un contexto donde se dañó seriamente la capacidad de intervención del Estado y en el cual aún subsisten índices de pobreza superiores al 25%, es imprescindible acompañar este conjunto de políticas con medidas socioeducativas para sostener la escolarización de los sectores más vulnerables. Si, y sólo si se atienden a todas estas variables, estaremos hablando seriamente de mejorar la calidad educativa. (Maldonado, Stella; 2008: 82)

Sobre todos estos temas, muchos organismos han trabajado y han hecho propuestas; de hecho, muchas de sus propuestas históricas han sido incluidas en la nueva ley de Educación.

La educación debe ser parte de un mejoramiento integral, en donde se incluyan estrategias que ayuden a mejorar las condiciones de trabajo que, en este caso, son condiciones de enseñanza y aprendizaje.

La nueva ley de Educación ha creado ámbitos participativos que aún no han sido convocados: el Consejo de Políticas Educativas y el Consejo Nacional de la Calidad Educativa. Ambas instancias pueden ser muy potentes para avanzar en el mejoramiento integral del sistema educativo. Los equipos político-pedagógicos de esos consejos están en condiciones de aportar información y propuestas para todos los temas que constituyen el desafío de hacer realidad la nueva ley de Educación.

3.1.7 El género y la profesión docente

Los docentes desempeñan una función primordial en la consecución de los objetivos de la Educación para Todos (EPT) en materia de igualdad entre los sexos.

Muchos países en desarrollo padecen un déficit de maestras, en particular en los niveles secundario y terciario, y en las asignaturas de ciencias y matemáticas. El fomento de capacidades y la sensibilización son tareas esenciales para dotar a las docentes de autonomía, para que puedan ser profesionales eficaces y promotoras de la igualdad de género.

La UNESCO se esfuerza también por promover la igualdad entre los sexos en la educación, en lo tocante al acceso y los rendimientos académicos, mediante las iniciativas conjuntas con organizaciones principales, la investigación y la elaboración de directrices y notas sobre políticas.

3.1.7.1 **Género y Docencia**

R. Barthes, manifiesta que "No hay nada que hacer. El lenguaje es siempre el poder. Hablar es ejercitar una voluntad de poder. En el espacio de la palabra, ninguna inocencia, ninguna seguridad es posible". (Ramos Gloria; 2006: 137)

El tema género compromete mi cuerpo políticamente y constituye mi especialidad de trabajo.

Los docentes y las docentes en las situaciones críticas recurren a esas vivencias que les marcaron el cuerpo. Esto es: "te vas al rincón", "te tiro de la oreja", "repetí cincuenta veces la palabra". Estas situaciones suceden a pesar de su no-adherencia. (Ramos Gloria; 2006: 139)

Al notar esta recurrencia pensamos lo importante que podría ser para cada docente reconstruir su historia escolar. Los docentes, como ninguna otra profesión, pasan toda su vida en la escuela. Ciertamente los lugares a ocupar van cambiando, pero el modelo de alumno se va repitiendo. Este modo de ser alumno se aprende en el paso por la escuela.

Consideramos que los estereotipos podrían ser derrumbados si los docentes tenían un espacio para escribir. Notamos que las entrevistas orales eran rápidas, espontáneas y menos comprometidas que la escritura. Nuestro interés pasó por conocer relatos y trayectorias escolares despojados de todo signo o valoración.

Con la escritura buscamos recuperar la palabra porque sostenemos que es la única posibilidad de entrada al mundo de la cultura.

A partir de la historia del magisterio las docentes son productoras de algunas cuestiones que tienen que ver con el afecto, la crianza, el asistencialismo y reproductoras de conocimientos de otros. Aquellos que ni siquiera pasaron por las aulas dicen lo que se tiene que hacer. Se depende de los gobiernos de turno, de las investigaciones en boga. Ni siquiera con la reforma educativa se nos preguntó que teníamos por decir desde la experiencia de pasaje por el aula.

Para poder armar un discurso docente con autoridad hay que cortar todas estas cosas. Sin un tiempo y un espacio para que las maestras valoricen su ser-mujeres-en-el-mundo no será posible la valorización de su conocimiento.

A diferencia de nuestros países latinoamericanos, en los países anglosajones el magisterio surge a partir de los movimientos feministas. En nuestro país la educación está por demás alejada de las reivindicaciones feministas. Para las mujeres el dedicarse a la docencia significó una salida decente al mundo de lo público. El problema es que a partir de ese momento las mujeres entraron al mundo de lo público repitiendo palabras construidas por otros. (Ramos Gloria; 2006: 143)

La severa crisis que el sistema educativo atraviesa hoy da la posibilidad de empezar a tomar la palabra desde otro lugar (desde el lugar de las bases).

No alcanza solo con escribir y pronunciar una palabra propia. Es necesario un grupo que contenga tales palabras. No se puede solo, necesitamos de los otros. Tenemos que construir palabras compartidas desde abajo.

Al ver estos "viejos" estereotipos dejaremos de reproducir aquellas cosas de las que tanto nos quejamos. La sala de maestros y de profesores se ha convertido en un lugar de catarsis cotidiana: los padres no hacen, fulano es insoportable, el incentivo no lo pagan, la rectora se toma licencia... y una sola con todos los problemas. Dejo de ser el lugar donde compartir otra posibilidad de construir conocimiento.

Se habla de la queja-lamento como la queja constante que termina paralizando e impidiendo actuar. Una cosa es la queja que apunta a la crítica y mueve a la acción y otra las que deja anclada en el mero lamento. (Moncarz Ester; 2004: 65)

Los docentes somos puentes entre ciertos contenidos y cierta historia, entre las generaciones pasadas y venideras. Sin sentir la capacidad para reelaborar lo dado no será posible que las nuevas generaciones produzcan modificaciones.

Habrá que conectarse con la historia personal y pensar-se, escribir-se, re-inventar-se. En el acto de escribir uno se compromete y se distancia de sí al leerse. El escritor y el lector llevan el mismo nombre, pero dejan de compartir el mismo tiempo y espacio. Lo cual permite al sujeto de la narración mirar sus vivencias con la distancia necesaria para producir las modificaciones queridas.

Entonces las invito a sentarse a escribir y a compartir esas escrituras con otras para ver que modificaciones tenemos para darle a las futuras generaciones.

3.2 CONTEXTO LABORAL

Las nuevas tendencias mundiales en materia de trabajo dicen relación con los procesos globalizadores de los cuales hemos sido testigos en las últimas décadas. Nuestro país no ha sido un país ajeno a este nuevo escenario, particularmente en el mundo del trabajo. A escala nacional podemos observar una mayor movilidad del mercado laboral que se manifiesta en una creciente inestabilidad del empleo, flexibilización en los contratos de trabajos, lo que expresa en el surgimiento de empleos atípicos, reestructuración en el sistema salarial y jornada de trabajo.

De esta manera, se observa que existen cambios en el ámbito laboral, los cuales tienen efectos en la calidad de empleo de los trabajadores que se desempeñan en las empresas e instituciones. Sin embargo, éstas establecen como objetivos centrales, por

un lado la producción de bienes y servicios (objetivo económico), y por otro lado, la satisfacción de necesidades básicas de subsistencia y de desarrollo humano (objetivo social) procurando el bienestar del trabajador.

En este sentido, las organizaciones han incorporado en sus estructuras las unidades, servicios, departamentos de bienestar o áreas de Recursos Humanos, que ponen énfasis en la consecución de los objetivos sociales mencionados anteriormente.

En estos espacios, el Trabajo Social ejerce su labor dentro de las empresas satisfaciendo las necesidades de sus trabajadores.

En cualquier proyecto empresarial uno de los requerimientos de mayor importancia para lograr los objetivos que se plantean los emprendedores, es el de lograr la armonía emocional del grupo de trabajo.

La disciplina y el buen clima laboral son motores indiscutidos de motivación. Un equipo motivado alcanza los objetivos de un modo más eficiente y puede desarrollar diferentes adaptaciones a contextos económicos y académicos de un modo más directo y optimizando tiempos ya que los recursos humanos motivados aportan un valor agregado importante a las tareas laborales cotidianas y a los diferentes contextos de producción.

En el contexto laboral actual las emociones ocupan un lugar de gran valor e importancia. Se debe tener en cuenta que los recursos humanos pueden ver afectado su desempeño por diferentes razones.

Sin embargo, es de gran importancia la eficacia de las áreas de recursos humanos para capacitar mandos medios, lograr un buen desempeño de los equipos de trabajo y optimizar el manejo de las emociones.

3.2.1 Orígenes y definición de clima laboral

El interés suscitado por el campo del clima laboral está basado en la importancia del papel que parece estar jugando todo el sistema de los individuos que integran la organización sobre sus modos de hacer, sentir y pensar y, por ende, en el modo en que su organización vive y se desarrolla.

Fernández y Sánchez (1996), señalan que se considera como punto de introducción el estudio de Halpan y Croft (1963) acerca del clima en organizaciones escolares, pero anterior a éste se encuentra el de Kurt Lewin como precursor del interés en el contexto que configura lo social. Para Lewin, el comportamiento está en función de la interacción del ambiente y la persona, como ya se mencionó en el apartado de comportamiento organizacional.

Por tanto, no es de extrañar que en sus investigaciones de Lewin, acerca del comportamiento, el clima laboral aparezca como producto de la interacción entre ambiente y persona. En 1950 Cornell viene a definir el clima como el conjunto de las percepciones de las personas que integran la organización. Aunque este constructo, como tal no se elaboró hasta la década de los 60, (Fernández y Sánchez Op cit).

Los orígenes de la preocupación por el clima organizacional se sitúan en los principios de la corriente cognitiva en psicología, en el sentido de que el agotamiento de las explicaciones del comportamiento humano desde la perspectiva conductista produjo una reconciliación de la caja negra en que se había convertido a la persona. Ello plantea razonar acerca de la medida en que la percepción influye en la realidad misma. Esta idea comenzó a moverse por todos los campos en los que la psicología tenía su papel, entre los que se halla, por supuesto, el campo del clima laboral (Fernández y Sánchez 1996).

Al respecto, Rensis Likert (1986), menciona que la reacción ante cualquier situación siempre está en función de la percepción que tiene ésta, lo que cuenta es la forma en que ve las cosas y no la realidad objetiva.

Entonces, la preocupación por el estudio de clima laboral partió de la comprobación de que toda persona percibe de modo distinto el contexto en el que se desenvuelve, y

que dicha percepción influye en el comportamiento del individuo en la organización, con todas las implicaciones que ello conlleva.

Desde 1960, el estudio acerca de clima laboral se ha venido desarrollando, ofreciendo una amplia gama de definiciones del concepto. Así pues tenemos a diversos autores que han definido este campo, citados por (Furnham, 2001).

Forehand y Von Gilmer (1964) definen al clima laboral “como el conjunto de características que describen a una organización y que la distinguen de otras organizaciones, estas características son relativamente perdurables a lo largo del tiempo e influyen en el comportamiento de las personas en la organización”.

Tagiuri (1968) Como “una cualidad relativamente perdurable del ambiente interno de una organización que experimentan sus miembros e influyen en su comportamiento, y se puede describir en términos de los valores de un conjunto específico de características o atributos de la organización”.

Schneider (1975) como “Percepciones o interpretaciones de significado que ayudan a la gente a encontrarle sentido al mundo y saber cómo comportarse”.

Weinert (1985), como “la descripción del conjunto de estímulos que un individuo percibe en la organización, los cuales configuran su contexto de trabajo”.

Por otro lado, la postura operacionalista o “fenomenológica” considera “al clima laboral como una dimensión fundada a partir de las percepciones de las personas, y que tiene existencia en cuanto que hay una visión compartida, extendida en el grupo o la organización, el clima laboral está fundado en un cierto nivel de acuerdo en la forma de percibir el ambiente, si bien no es un constructo individual, sino grupal u organizacional que coincide con la visión socio-cognitiva de las organizaciones”, (Peiro y Prieto, 1996:84).

Para efectos de este estudio se tomó la definición dada por Guillén y Guil, (1999:166) quienes definen el clima organizacional como “la percepción de un grupo de personas

que forman parte de una organización y establecen diversas interacciones en un contexto laboral”.

Por otro lado, el clima laboral se ve influido por una multitud de variables. Y, además, estas variables o factores interaccionan entre sí de diversa manera según las circunstancias y los individuos. La apreciación que éstos hacen de esos diversos factores está, a su vez, influida por cuestiones internas y externas a ellos. Así, los aspectos psíquicos, anímicos, familiares, sociales, de educación y económicos que rodean la vida de cada individuo, intervienen en su consideración del clima laboral de su empresa.

Esos diversos aspectos, que se entrelazan en la vida de una persona, pueden hacerle ver la misma situación en positivo o en negativo, que viene siendo la percepción, abordada anteriormente. Los empleados, en muchas ocasiones no son plenamente objetivos, sino que sus opiniones están condicionadas por el cúmulo de todas esas circunstancias personales señaladas.

Pero, aunque se tenga en cuenta todo eso, es posible efectuar una medición de clima laboral. Ésta va reflejar lo que hay en la mente y en los sentimientos de los empleados que participen.

Los variables que se puede considerar intervienen en el clima laboral son, evidentemente, muchas. Pero de una manera general y somera se desarrollarán las más señalas por algunos autores del comportamiento organizacional.

3.2.2 Entorno educativo, la comunidad educativa

Desde la aprobación de la Ley Orgánica de Educación, se ha normalizado en la terminología escolar e incluso en la legal la denominación comunidad educativa para referirse al conjunto de personas que intervienen y son responsables de la educación de quienes están en edad de escolarización obligatoria.

Es conveniente dejar claro desde el principio que la función educativa es tarea en primer lugar de las familias y en segundo lugar del centro escolar.

Aunque los objetivos de formación son comunes a profesorado y padres y madres, no siempre la colaboración es fácil. Lo que es normal o bueno en el funcionamiento de las Escuelas Infantiles o en los Centros de Primaria, en ocasiones deja de serlo en los Centros de Secundaria.

La existencia de una comunidad educativa en términos legales no garantiza la existencia de una comunidad real y ésta es una de las condiciones para conseguir un clima de relaciones que permita la vivencia de una cultura crítica.

Paradójicamente es éste uno de los aspectos más ignorados e incluso obstaculizados en la cultura de la escuela pública en el país. La condición funcional de los y las docentes del sistema público, el sistema de traslado y la historia de la propia escuela pública en nada favorecen la creación de una comunidad de aprendizaje, en palabras de Ángel I. Pérez.

Una comunidad democrática debe implicar al conjunto de sus integrantes en las decisiones más importantes. La confrontación de opiniones, la discrepancia razonada y el respeto a la diferencia suponen un proceso de aprendizaje y de maduración esencial para quienes se están formando.

3.2.3 Compromiso de la sociedad con la Escuela

La importancia de la educación para una sociedad debería ser tanta que supusiese un compromiso de todas las personas e instituciones en la tarea educativa y de aprendizaje. Es la Escuela una institución demasiado importante como para dejarla sólo en manos del profesorado.

Una educación de calidad, reclamada por todo el mundo, requiere igualmente la participación y el concurso de todos y todas. El compromiso por la calidad no se debe medir por las declaraciones más o menos ampulosas e insistentes de autoridades, profesorado, organizaciones empresariales o sindicales, sino por la disponibilidad, por el compromiso y por los recursos que se dedican a la misma.

Es necesario avanzar cada vez más en proyectos y programas que se preocupen de instruir y formar a toda la ciudadanía y que a la vez pueden ser aprovechados desde los centros escolares. Uno muestra de este tipo de iniciativas son las Ciudades Educadoras.

Deben poner las ciudades sus recursos al servicio de las escuelas para que niños/as y adolescentes del municipio puedan conocer la historia del lugar, los diferentes elementos que son necesarios para que una comunidad humana funcione. Aunque no es suficiente con la observación y la comprensión de lo que significa la maquinaria urbana y municipal, estas Ciudades Educadoras deberían avanzar en las formas de participación de sus ciudadanos/as más pequeños/as en aquellos asuntos y problemas que les afectan. Con ello no harían más que seguir las sugerencias de declaraciones internacionales y cumplir algunas leyes del Parlamento español.

Pero en estos proyectos no debería haber todo. No puede ser una ciudad educadora aquella que no se ocupa de que el urbanismo sea más humano, aquella que da prioridad a los coches sobre los peatones, aquella que olvida a las personas más débiles, etc. No es suficiente con hacer un programa de apoyo a las escuelas y colgarse el cartel de ciudad educadora. Los valores que se pretenden imbuir en la ciudadanía no deberían ser contradictorios con los que la sociedad practica.

3.2.4 La escuela, centro receptor de todo tipo de iniciativas

Quienes están en edad escolar pasan una cuantas horas al día recogidos y ordenados en las aulas. Es por ello un lugar perfecto para que a cualquiera que tenga una idea relacionada con la infancia o la adolescencia se le ocurra que el mejor sitio para llevarla a cabo es el centro escolar. A él suelen llegar todo tipo de programas e iniciativas, apoyos y sugerencias; incluso mucha publicidad disfrazada de educación: (programas de educación vial, de drogodependencias, de educación sexual, antiviolencia, contra el racismo, por el día de... concursos literarios, de poesía de dibujo, de visitas, etc.). Alguien debería encargarse de seleccionar, organizar e incluirlos en una programación organizada o desecharlos.

Con demasiada frecuencia aparecen personas totalmente ajenas al centro, que en un rato pretenden aleccionar a un grupo de niños/as o adolescentes en torno a una temática sobre la que ni siquiera se les ha informado previamente.

La incidencia educativa de estas iniciativas suele ser escasa aunque los recursos empleados en ellas no lo sean tanto.

3.2.5 La participación escolar

Los Consejos escolares se crearon como un instrumento de participación, pero no han conseguido dinamizar ni democratizar la vida de los Centros. Se han convertido en órganos formalistas y burocráticos que aportan poco a la vida de las Escuelas y menos a la formación del alumnado.

No es suficiente con esta participación formal, sobre todo porque quienes estudian en los niveles más bajos no tienen posibilidad de participar en los Consejos Escolares. La participación en el aula y en otras actividades educativas del Centro puede contribuir a la formación en la participación.

Si los Consejos de Centro han tenido poca relevancia en la educación, los de Distrito, Municipio o Comunidad menos aún, pues en muchos casos ni siquiera han comenzado a existir.

3.2.6 Escuela y entorno

“Es al niño a quien se educa, y para obtener excelentes resultados la única vía posible es mantenerlo en contacto permanente con la vida, para lo cual la propia escuela debe ser catalizadora del entorno, para que éste entre en el aula”. Estas palabras de Bartolomé Cosío sirven de marco de referencia a la importancia que el entorno tiene en la educación.

Desde hace mucho tiempo se escribe y se teoriza sobre la necesidad de conocer y de investigar el medio en la escuela y sobre la importancia del aprendizaje fuera del aula.

Durante los años finales del franquismo y durante la Transición se llevaron a cabo multitud de experiencias y programas de conocimiento del medio.

Con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, el Conocimiento del Medio se ha convertido en un Área de Contenidos en la Educación Primaria. El estudio de este Área puede hacerse de forma totalmente teórica y cerrada sin salir del aula.

En este caso poco habríamos avanzado en la aproximación escolar al conocimiento del medio. Es imprescindible para la maduración como persona y para un buen aprendizaje, la observación y la aproximación a la realidad física y social más próxima.

La escuela debe reflexionar sobre esa realidad si quiere cumplir el papel formativo que le corresponde.

3.2.7 La demanda de educación de calidad

El ingreso a un nuevo milenio cuyas características se anticipan por las aceleradas transformaciones que producen los avances en la ciencia y la tecnología, la inmediatez en las comunicaciones, la abundancia de información, las fronteras territoriales difusas, son aspectos que fundamentalmente inciden en el reconocimiento de una educación de calidad y con calidez.

Asistimos una etapa de turbulencias y cambios sustanciales que diseñan una época de incertidumbre sobre el futuro.

La sociedad del futuro se perfila con un alto nivel de requerimientos para la población en su conjunto, considerándose el conocimiento como el principal factor de desarrollo. También se piensa en él como un elemento sustancial, garante del ejercicio de la democracia, que planteará el complejo orden social.

Compartimos la preocupación por mejorar la calidad de la educación con equidad para responder oportunamente a las exigencias de nuestra sociedad en el umbral del Siglo XXI.

Aquellos niños y jóvenes que queden al margen de una educación de calidad serán marginados de la sociedad. Al mismo tiempo, una comunidad integrada, democrática, con un desarrollo económico y tecnológico importante, requiere que todos los habitantes compartan los valores, códigos, conocimientos y competencias para acceder en igualdad de condiciones a las oportunidades que se les brinda.

En esta década en todos los ámbitos educativos se ha discutido qué se entiende por calidad de la educación con igualdad de oportunidades. Este concepto puede ocultar discriminaciones si no se toman en cuenta los diferentes puntos de partida del proceso de aprendizaje ya que los estudiantes presentan diferentes saberes previos al llegar a la escuela. Según afirma Carlos Cullen (1992), el verdadero punto de partida de todo aprendizaje es lo que ya saben, pero es necesario conocer ese marco previo para poder desencadenar procesos socio - educativos que promuevan una verdadera igualdad. Para afirmar que se ha logrado la igualdad de oportunidades en el punto de llegada, las personas debieran tener las mismas posibilidades de poder desempeñarse con eficacia en todas las dimensiones de la vida.

Este autor también sostiene que durante el proceso educativo, para asegurar la igualdad de oportunidades, hay que tener en cuenta tres elementos: la información, el lenguaje y el poder. La información refiere, no sólo a la adquisición de conocimientos, sino fundamentalmente a la capacidad de ubicar la información y procesarla.

El lenguaje, refiere a la habilidad para manejarse en distintos contextos, tipos de discurso y situaciones comunicacionales. La posibilidad de poseer información y usar adecuadamente el lenguaje permite desarrollar las propias potencialidades, intervenir y concertar con los demás, lo que implica manejar poder.

Ahora bien, la necesidad de poner el acento en la calidad y equidad educativa como señala Daniel Filmus (1995) evidencia, por una parte, el deterioro que atraviesa el sistema educativo en las últimas décadas y por otra, que no toda la población ha alcanzado ciertas competencias, conocimientos y valores que la educación promete.

Para explicar esta segmentación, es necesario tomar en consideración el contexto socio - económico a nivel mundial que impregna los sistemas educativos. Por lo tanto si bien la educación contribuye a garantizar la equidad, no hay que dejar de tener en cuenta el aporte que debe hacer el Estado desde otras esferas de su responsabilidad: esto es, salud, trabajo, acción social, minoridad, entre otras.

Como señala Tedesco (1998) la relación entre Equidad y Educación no es unidireccional ni estática, y sería pertinente preguntarse ¿cuánta equidad (desde lo social) es necesaria para que haya una educación con calidad?

Cada escuela por sí sola no puede generar estrategias para garantizar la calidad y neutralizar todas las diferencias. Por ello hay que enmarcarlas en un conjunto de políticas sociales y educativas que tiendan a compensar estructuralmente las diferencias de origen.

Es necesario detectar los factores problemáticos que existen al interior de cada institución y la necesidad de ampliar y legitimar los grados de autonomía, para que el personal docente no sea el único responsable de los resultados.

Cada país de acuerdo con sus recursos y circunstancias particulares adoptará las medidas, en el orden y con la intensidad que su realidad posibilite, para implementar un proceso de alta complejidad que demanda resignificar los espacios institucionales, incentivar a los actores para que las prácticas cotidianas cambien y maximizar el nivel de eficiencia del trabajo pedagógico ya que las condiciones materiales y de trabajo de las escuelas, las tecnologías disponibles, la calificación y el nivel socio cultural de los docentes, las condiciones socio educativas de las familias, el capital cultural de los alumnos, son muy diferentes.

Sabemos que el proceso pedagógico es un proceso social y que como tal debe ser visualizado en el contexto de la función social asignada a la educación en un momento histórico determinado, en el que está definido el perfil de ciudadano y el proyecto de país al que se aspira.

Desde esta perspectiva, hay que reconocer que la comunidad también efectúa demandas de elevar la calidad y acceder a los conocimientos necesarios para una participación social plena.

El avance de la tecnología de la información propicia un cambio en el paradigma de la producción y divulgación del conocimiento; y en esto, el sistema educativo y las instituciones, que tienen el compromiso de asegurar el acceso al mismo se deben replantear cuáles son las competencias exigibles.

Mejorar la educación es una responsabilidad que concierne a todos. Hay que convocar a los principales interesados: los padres, los profesores, los estudiantes, los empresarios, los partidos políticos, las iglesias, los medios de comunicación, los sindicatos, las asociaciones profesionales.

3.2.8 Aplicación de estándares de calidad

Los estándares constituyen un conjunto de parámetros interrelacionados en base a los cuales es posible evaluar el nivel académico de los profesores de las distintas disciplinas no sólo en lo conceptual, sino también en lo procedimental y actitudinal, teniendo en cuenta la diversidad de los participantes respecto de sus contextos de formación, ámbitos de desempeño, características personales, como asimismo la idiosincrasia de las diferentes regiones del país.

La aplicación de los estándares permite verificar la adquisición de determinadas competencias que deben acreditar los profesores responsables de la formación de docentes, respecto a su profesionalidad, su desempeño en el aula, en la institución, en la comunidad y en la sociedad.

Las competencias se refieren, en síntesis, a su propia formación profesional, su capacidad de formar futuros docentes y su actitud laboral y responsabilidad social.

El Informe de la Comisión Internacional Sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina, en esta línea, recomienda el establecimiento de

estándares para todo el sistema educativo y la medición en el avance de su cumplimiento a través del desarrollo de un sistema de estadísticas e indicadores educacionales.

Así se torna necesario establecer estándares nacionales de contenidos y rendimientos que reflejen lo que los alumnos deben saber al término de cada grado.

Si bien los puntos de partida en los aprendizajes son desiguales, la aplicación de estándares permite homogeneizar, respetando la diversidad y el contexto, los puntos de llegada.

3.2.9 Políticas educativas: Carta Magna, Plan Nacional de Desarrollo, Ley de Educación, Plan Decenal de Educación, DINAMEP

Las políticas educativas consideradas como alternativa para mejorar la calidad de la educación, están dentro de las leyes y la propia constitución aprobada en el año 2008 en Montecristi, en donde se establecen los parámetros para el mejoramiento en todos los niveles, en todos los ámbitos y sobre todo, considerando a la educación como un aspecto social de prioridad. Así se establece en:

3.2.9.1 CARTA MAGNA

Dentro de la Constitución del 2008, los artículos que tiene que ver con la educación, son los siguientes:

Sección quinta Educación

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir.

Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.

Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.

El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada.

La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

Art. 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural.

Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.

Título VII
Sección primera
Educación

Art. 343.- El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.

El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Art. 344.- El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el sistema de educación superior.

El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación; asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema.

Art. 345.- La educación como servicio público se prestará a través de instituciones públicas, fiscomisionales y particulares.

En los establecimientos educativos se proporcionarán sin costo servicios de carácter social y de apoyo psicológico, en el marco del sistema de inclusión y equidad social.

Art. 346.- Existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación.

Art. 347.- Será responsabilidad del Estado:

1. Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas.
2. Garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica. Los centros educativos serán espacios de detección temprana de requerimientos especiales.
3. Garantizar modalidades formales y no formales de educación.
4. Asegurar que todas las entidades educativas impartan una educación en ciudadanía, sexualidad y ambiente, desde el enfoque de derechos.
5. Garantizar el respeto del desarrollo psico-evolutivo de los niños, niñas y adolescentes, en todo el proceso educativo.
6. Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes.
7. Erradicar el analfabetismo puro, funcional y digital, y apoyar los procesos de post-alfabetización y educación permanente para personas adultas, y la superación del rezago educativo.
8. Incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales.
9. Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.
10. Asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral.

11. Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos.
12. Garantizar, bajo los principios de equidad social, territorial y regional que todas las personas tengan acceso a la educación pública.

Art. 348.- La educación pública será gratuita y el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente. La distribución de los recursos destinados a la educación se regirá por criterios de equidad social, poblacional y territorial, entre otros.

El Estado financiará la educación especial y podrá apoyar financieramente a la educación fiscomisional, artesanal y comunitaria, siempre que cumplan con los principios de gratuidad, obligatoriedad e igualdad de oportunidades, rindan cuentas de sus resultados educativos y del manejo de los recursos públicos, y estén debidamente calificadas, de acuerdo con la ley. Las instituciones educativas que reciban financiamiento público no tendrán fines de lucro.

La falta de transferencia de recursos en las condiciones señaladas será sancionada con la destitución de la autoridad y de las servidoras y servidores públicos remisos de su obligación.

Art. 349.- El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente.

Art. 350.- El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.

Art. 351.- El sistema de educación superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo; la ley establecerá los mecanismos de coordinación del sistema de educación superior con la Función Ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global.

Art. 352.- El sistema de educación superior estará integrado por universidades y escuelas politécnicas; institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios de música y artes, debidamente acreditados y evaluados.

Estas instituciones, sean públicas o particulares, no tendrán fines de lucro.

Art. 353.- El sistema de educación superior se regirá por:

1. Un organismo público de planificación, regulación y coordinación interna del sistema y de la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva.
2. Un organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas, que no podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación.

Art. 354.- Las universidades y escuelas politécnicas, públicas y particulares, se crearán por ley, previo informe favorable vinculante del organismo encargado de la planificación, regulación y coordinación del sistema, que tendrá como base los informes previos favorables y obligatorios de la institución responsable del aseguramiento de la calidad y del organismo nacional de planificación.

Los institutos superiores tecnológicos, técnicos y pedagógicos, y los conservatorios, se crearán por resolución del organismo encargado de la planificación, regulación y coordinación del sistema, previo informe favorable de la institución de aseguramiento de la calidad del sistema y del organismo nacional de planificación.

La creación y financiamiento de nuevas casas de estudio y carreras universitarias públicas se supeditará a los requerimientos del desarrollo nacional.

El organismo encargado de la planificación, regulación y coordinación del sistema y el organismo encargado para la acreditación y aseguramiento de la calidad podrán suspender, de acuerdo con la ley, a las universidades, escuelas politécnicas, institutos superiores, tecnológicos y pedagógicos, y conservatorios, así como solicitar la derogatoria de aquellas que se creen por ley.

Art. 355.- El Estado reconocerá a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los objetivos del régimen de desarrollo y los principios establecidos en la Constitución.

Se reconoce a las universidades y escuelas politécnicas el derecho a la autonomía, ejercida y comprendida de manera solidaria y responsable.

Dicha autonomía garantiza el ejercicio de la libertad académica y el derecho a la búsqueda de la verdad, sin restricciones; el gobierno y gestión de sí mismas, en consonancia con los principios de alternancia, transparencia y los derechos políticos; y la producción de ciencia, tecnología, cultura y arte.

Sus recintos son inviolables, no podrán ser allanados sino en los casos y términos en que pueda serlo el domicilio de una persona. La garantía del orden interno será competencia y responsabilidad de sus autoridades. Cuando se necesite el resguardo de la fuerza pública, la máxima autoridad de la entidad solicitará la asistencia pertinente.

La autonomía no exime a las instituciones del sistema de ser fiscalizadas, de la responsabilidad social, rendición de cuentas y participación en la planificación nacional.

La Función Ejecutiva no podrá privar de sus rentas o asignaciones presupuestarias, o retardar las transferencias a ninguna institución del sistema, ni clausurarlas o reorganizarlas de forma total o parcial.

Art. 356.- La educación superior pública será gratuita hasta el tercer nivel.

El ingreso a las instituciones públicas de educación superior se regulará a través de un sistema de nivelación y admisión, definido en la ley. La gratuidad se vinculará a la responsabilidad académica de las estudiantes y los estudiantes.

Con independencia de su carácter público o particular, se garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso, en la permanencia, y en la movilidad y en el egreso, con excepción del cobro de aranceles en la educación particular.

El cobro de aranceles en la educación superior particular contará con mecanismos tales como becas, créditos, cuotas de ingreso u otros que permitan la integración y equidad social en sus múltiples dimensiones.

Art. 357.- El Estado garantizará el financiamiento de las instituciones públicas de educación superior. Las universidades y escuelas politécnicas públicas podrán crear fuentes complementarias de ingresos para mejorar su capacidad académica, invertir en la investigación y en el otorgamiento de becas y créditos, que no implicarán costo o gravamen alguno para quienes estudian en el tercer nivel. La distribución de estos recursos deberá basarse fundamentalmente en la calidad y otros criterios definidos en la ley.

La ley regulará los servicios de asesoría técnica, consultoría y aquellos que involucren fuentes alternativas de ingresos para las universidades y escuelas politécnicas, públicas y particulares.

Todos estos artículos tienen relación con el sistema educativo ecuatoriano en todos sus niveles, promoviendo una articulación con la nueva ley de Educación Superior, su

estructura, organismos de control y gestión; organismos de evaluación académica, entre otros.

Igual ocurre con la nueva ley de educación intercultural bilingüe, que también se relaciona y se coordina en sus artículos, de manera que existe una coherencia entre las leyes, a fin de que se puedan cumplir los artículos de manera eficiente y clara, con el propósito de que la educación tenga fiel concordancia con esos principios de calidad y calidez que la sociedad impone.

3.2.9.2 PLAN NACIONAL DE DESARROLLO

Alfabetización. Programa Nacional de Alfabetización: “Minga por la Esperanza”

Este programa tiene como objetivo desarrollar el Programa Nacional de Alfabetización, a través de nuevas estrategias metodológicas para reducir el índice de analfabetismo, a fin de garantizar una mayor participación de estos grupos excluidos en la vida política, económica y social de los ecuatorianos.

Calidad de la enseñanza. Mejoramiento de la Calidad Educativa de Escuelas Unidocentes

El Programa Escuelas Unidocentes es un conjunto de acciones que procura mejorar los servicios educativos a favor de las escuelas de los sectores más pobres de la población, comenzando por las escuelas unidocentes.

Programa de Alimentación Escolar - PAE

El PAE tiene el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación básica de los niños y niñas de los sectores sociales en situación de pobreza, mediante la entrega oportuna y permanente de alimentos altamente nutritivos, para ejercer sus derechos a la educación y a la alimentación.

Programas, estrategias y experiencias dirigidos a apoyar iniciativas para apuntalar el mejoramiento de la calidad de la educación.

Proyecto ¡SOY! Apoyemos a Nuestra Niñez.- El proyecto SOY tiene como principio colocar a la educación como un instrumento imprescindible para que una sociedad pueda progresar hacia los ideales de democracia y justicia social, a través del combate del trabajo infantil y garantizando un futuro para la niñez a través de la Educación.

Proyecto de Universalización de Educación Básica.- La universalización de la educación básica, una de las ocho políticas del Plan Decenal de la Educación, es una necesidad impostergable en el país.

El Proyecto coadyuva a elevar el rendimiento escolar y en consecuencia la calidad de la educación que reciben los niños y niñas del primer año de educación básica, a través de mejorar el dominio de destrezas, en dos modalidades formal y no formal.

Atención a la primera infancia.

Centros de Desarrollo Infantil.- Los Centros de Desarrollo Infantil trabajan en el cuidado diario y refuerzo escolar para niños de 0 a 6 años, proporcionándoles Educación inicial y Preescolar.

Creciendo con Nuestros Hijos.- Esta iniciativa trabaja con la familia como la base para que esta se convierta en un medio educativo y estimulante del desarrollo del niño y la niña.

Programa Nuestros Niños.- El objetivo general de este Programa es mejorar el crecimiento y desarrollo de los niños menores de seis años, en situación de pobreza, mediante la aplicación de mecanismos e incentivos que apoyen las estrategias del Gobierno Nacional en materia de atención infantil, con la finalidad de posibilitar una mayor participación de la sociedad civil en el financiamiento, ejecución y supervisión de acciones en el sector.

Formación técnico profesional

Proyecto de Apoyo a la Educación Técnica Agropecuaria de Nivel Medio en Loja

Este Proyecto tiene la finalidad de mejorar la calidad de la educación técnica agro de la Región Fronteriza Sur del Ecuador, con especial interés en la población campesina rural.

Proyecto de Apoyo a la Educación Técnica Agropecuaria de Nivel Medio en Loja.-

Este Proyecto tiene la finalidad de mejorar la calidad de la Educación Técnica Agropecuaria de nivel superior de la región fronteriza sur del Ecuador, con especial interés la población campesina rural.

Proyecto de Reforzamiento de la Educación Técnica – RETEC.-

El Proyecto de Reforzamiento de la Educación Técnica se plantea como un ambicioso e innovador proceso en el que se espera construir un sistema de formación profesional diferente, dinámico y en sintonía con el medio social, económico y cultural en el que debe actuar.

Educación en valores

Campaña Nacional de Educación Ciudadana

La campaña cuenta con 3 ejes que buscan propiciar actividades y espacios de participación en los que estudiantes y maestros puedan entender y luego ejercer la ciudadanía en beneficio de un mejor país para todos. Un Ecuador positivo de ciudadanos comprometidos.

Fomento de la Lectura

Textos Escolares Gratuitos.- Programa iniciado en el año lectivo 2007-2008, cuya misión es la entrega de textos en forma gratuita a los alumnos de Educación General Básica.

3.2.9.3 LEY DE EDUCACIÓN

La ley de Educación de 1983 hace una serie de reformas que son aprobadas en 1997, y establece entre sus principios que hay una total garantía a los derechos que tiene los ecuatorianos a una educación de calidad.

Esta ley garantiza el derecho de todos los habitantes del país a la educación. Regula, en el campo educativo, la labor del Estado y de sus organizaciones descentralizadas y la de los particulares que recibieren autorización o reconocimiento oficial a los estudios que imparten. Además, la misma encausa la participación de los distintos sectores en el proceso educativo nacional (Artículo 1).

Esta garantía de la educación para todos los habitantes del país, necesariamente engloba o encierra el sector social que representan los jóvenes, ya que los mismos representan el 99% de la población estudiantil dominicana, por lo que el mismo representa la población con la cual trabaja esencialmente la Secretaría de Estado de Educación y Cultura.

Entre los principios y fines que persigue esta legislación en cuanto a la educación dominicana se refiere, es el Artículo 4 de dicha ley quien lo define:

- a) La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. Para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquiera otra naturaleza.
- b) Toda persona tiene derecho a participar de la vida cultural, gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones.
- c) La educación estará basada en el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona, al principio de la convivencia democrática y búsqueda de la verdad y la solidaridad.

En la nueva ley de educación del 2011 que es la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) cambiará las reglas del sistema educativo. La última normativa estuvo vigente desde mayo de 1983, en la presidencia de Osvaldo Hurtado.

Entre las principales innovaciones están otros niveles de gestión, para descentralizar los trámites y la ejecución de las políticas públicas. Ya no existirán las direcciones provinciales ni unidades territoriales. La planificación y aplicación de proyectos se realizará a través de zonas, distritos y circuitos educativos.

Según la ministra de Educación, Gloria Vidal, se busca que los servicios educativos estén más cerca de las personas, para que estas no tengan que viajar hasta la administración central.

La construcción y planificación de infraestructura educativa será responsabilidad de los municipios. Esa función la cumplía la Dirección Nacional de Servicios Educativos (Dinse).

Según María José Carrión, asesora política del Ministerio, se transferirán los recursos a las alcaldías para la construcción y equipamiento de planteles. A los municipios pequeños, que consideran que no podrán asumir el proceso por falta de experiencia, se les dará asesoría.

En el plazo de cinco años, los jardines se convertirán en centros de educación inicial para recibir a niños desde 3 a 5 años. Las escuelas formarán de primero a décimo de básica, actualmente solo lo hacen hasta séptimo. Los colegios deberán cerrar el octavo, noveno y décimo y solo ofrecer el nuevo bachillerato general y unificado, que empezará en septiembre.

Carrión explica que se prevé duplicar la oferta del bachillerato para evitar la deserción en este nivel. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) el 54,83% de la población de jóvenes entre 15 y 17 años está en el bachillerato.

En cuanto a los docentes, la LOEI aclara que, al hacer la homologación salarial, ningún maestro ganará menos de lo que hasta hoy recibía. Antes, un profesor con

título que ingresaba al magisterio ganaba USD 290. Al entrar en vigencia la Ley, empezará ganando USD 775. La nueva escala tiene sueldos desde USD 500 (para docentes bachilleres que trabajan en zonas de difícil acceso) hasta 1590.

Los maestros recibirán los nuevos salarios con carácter retroactivo desde la segunda quincena de noviembre del 2010.

Otro de los cambios es el traspaso de los docentes de los planteles de las FF.AA. al magisterio, con el nuevo escalafón. Marleni Heredia, del colegio Eloy Alfaro, señala que aún no se sabe cuándo serán evaluados para acceder a los nombramientos.

Se prevé que la nueva Ley se publique el 16 de marzo en el Registro Oficial. A partir de ahí empezará la reestructuración.

PRINCIPIOS

Evaluación permanente al sistema

- Se aclara que la educación forma a las personas para la emancipación (libertad).
- Se mantiene el laicismo, garantizado en la Constitución de 1906, en el gobierno de Eloy Alfaro.
- Se amplía el concepto de acceso y la calidad de educación para todos.
- Se asegura la igualdad de género, pero no especifica la representación paritaria de hombres y mujeres.
- Se da la responsabilidad compartida de la educación a alumnos, familia, docentes, planteles, medios de comunicación y sociedad.
- Se incluye la evaluación permanente.
- Se articula el currículo nacional entre los niveles inicial, básico y bachillerato. Antes no había esta secuencia de contenidos.

INTERCULTURALIDAD

Fomento de saberes ancestrales

- El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) viabilizará los derechos de las diversas comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades. Promoverá sus políticas públicas.
- El SEIB se basará en el respeto a la Pachamama e interculturalidad.
- Habrá un Consejo Plurinacional del SEIB. Trazará líneas estratégicas para políticas públicas.
- La Subsecretaría se encargará de transversalizar la interculturalidad dentro del SEIB.
- El nuevo Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales difundirá los conocimientos ancestrales.
- El currículo del SEIB se integrará con el currículo nacional. Aplicará saberes y valores ancestrales acorde con la necesidad de cada pueblo.

ACCESO A LA EDUCACIÓN

Uniformes y textos escolares

- La gratuidad de la matrícula, textos escolares, uniformes y alimentación escolar se especifica en la Ley. El anterior documento no la tenía.
- Los textos ya se entregan desde el 2007. La Ley dice que se reasignarán cada tres años. La educación artesanal se ofrecerá a personas adultas con escolaridad inconclusa.
- Se toma en cuenta a los alumnos con “dotación superior” (coeficiente elevado), que tendrán una educación según su capacidad.
- Se hará una campaña de alfabetización en braille para los estudiantes no videntes. Esta será del 2011 al 2015, según se especifica.
- En tres años, cada circuito educativo será dotado de infraestructura para alumnos con discapacidad.

ALUMNADO

Un carné estudiantil todo el año

- Gozarán de respeto a su intimidad y confidencialidad de sus registros médicos y psicológicos.
Podrán participar en la evaluación de los docentes y las autoridades.
- El apoyo del hogar en su aprendizaje es ideal.
- No podrán ser sancionados por embarazo o paternidad.
- Tienen derecho al carné estudiantil. Este le permitirá acceder a la tarifa preferencial en transporte público, todo el año.
- Los padres deben participar en actividades extracurriculares con sus hijos.
- Se considerará una falta alterar la convivencia e interferir en el desenvolvimiento de actividades académicas.
- Podrán denunciar la violación a sus derechos en el plantel y los actos de corrupción.

BACHILLERATO

Conocimiento general para todos

- El bachillerato general unificado (BGU) ofrecerá un tronco común de materias.
Durará tres años.
- Todos los planteles, sean públicos o privados, tienen que ceñirse al nuevo modelo.
- El currículo regirá desde septiembre 2011 en la Sierra y abril del 2012 en la Costa.
- Se aplicará con los alumnos que pasan a primer año de bachillerato.
- El BGU en ciencias tendrá una formación en áreas científico humanísticas.
- El BGU técnico tiene especializaciones. Los planteles pueden ser unidades de producción donde los estudiantes y docentes recibirán una bonificación por la actividad productiva.
- Habrá bachilleratos complementarios: técnico y artístico.

DOCENTES

10 categorías en el escalafón

- Existe una nueva escala salarial con 10 categorías que van de la J (USD 500) hasta la A (USD 1 590).
- Si tiene un familiar con discapacidad tiene dos horas de permiso diario.
- La jornada laboral será de 40 horas reloj. Seis horas pedagógicas (45 minutos) se dedicarán a las clases.
- El resto del tiempo debe dedicarse a planificación y coordinación.
- Se mantienen los concursos de méritos y oposición para ingresar al magisterio.
- Los maestros serán evaluados y tendrán derecho a capacitación de calidad y gratuita.
- Se crean las funciones de docente mentor, auditores y asesores educativos.
- Ningún docente de institución privada podrá percibir un salario menor al básico unificado.

SISTEMA

Nuevos niveles de gestión educativa

- Ahora los estudiantes tendrán participación en el Consejo Nacional de Educación.
- Se crearán niveles de gestión educativa. El central formulará las políticas, estándares y la planificación nacional.
- El zonal definirá, coordinará y controlará los servicios educativos.
- El distrital vigilará la cobertura, garantizará la gestión y la atención ciudadana.
- También habrá circuitos. Estos serán grupos de planteles de un territorio delimitado.
- Diseñarán planes y programas.
- Las Juntas Distritales de Resolución de Conflictos impondrán sanciones.
- El nuevo Instituto Nacional de Evaluación establecerá los indicadores de calidad de la educación. Evaluará todo el sistema.

CONTENIDOS

Se enseñarán lenguas ancestrales

- Las lenguas ancestrales serán parte del currículo nacional. Al menos una se introducirá progresivamente en todos los establecimientos.
- La educación estética se incluirá en el currículo nacional. Será obligatoria en todos los niveles, tanto inicial, básico y bachillerato.
- Cada nivel estudiará contenidos relacionados con las normas constitucionales, la cultura de paz, la seguridad ciudadana, salud preventiva y protección animal.
- La educación en sexualidad será integral y obligatoria. Tendrá una perspectiva bio-psico-social con sustento científico. Será para todos los niveles y planteles: públicos y privados.
- La educación persigue el Buen Vivir.

3.2.9.4 PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN

El Estado ecuatoriano requiere de políticas educativas para el mediano y largo plazo. Por ello considera como principales nudos críticos del sector:

- Acceso limitado a la educación y falta de equidad.
- Baja calidad de la educación, poca pertinencia del currículo y débil aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
- Ausencia de estrategias de financiamiento y deficiente calidad del gasto.
- Infraestructura y equipamiento insuficientes, inadecuados y sin identidad cultural.
- Dificultades en la gobernabilidad del sector e inexistencia de un sistema de rendición de cuentas de todos los actores del sistema.
- Durante los últimos quince años el Ecuador ha concertado nacional e internacionalmente acuerdos básicos con relación al sector educativo.

El Plan Decenal rescata los esfuerzos realizados y propone una gestión estatal de largo aliento que establezca y organice las diferentes prioridades con un sentido inclusivo, pluricultural y multiétnico.

Sus líneas generales fueron acordadas por el Consejo Nacional de Educación, el 16 de junio de 2006.

Este Plan fue ideado en el Ministerio de Educación como una política de Estado para mejorar la calidad de la educación. Por ello, el ministro Raúl Vallejo Corral dio luz verde a la realización de mesas de trabajo, foros y la conferencia nacional, con el propósito de elaborar el Plan Decenal de la Educación 2006-2015, en el contexto de que la "educación es un compromiso de todos para cambiar la historia", así como unificar criterios para definir la agenda nacional con prioridades educativas para el país.

Dentro del Plan Nacional de Educación se considera el Plan Decenal de Educación que tiene las siguientes políticas:

POLÍTICA 1

Universalización de la Educación Infantil de 0 a 5 años de edad

JUSTIFICACIÓN: Porque los primeros años representan el momento más adecuado para ofrecer una educación temprana de calidad ya que en este período se desarrolla inteligencia afectiva, cognitiva y psicomotriz y desarrolla su identidad.

POLÍTICA 2

Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo años

JUSTIFICACIÓN: Para que niños y niñas desarrollen competencias que les permitan aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a convivir con los demás y aprender a aprender en su entorno social y natural, conscientes de su identidad nacional, con enfoque pluricultural y multiétnico, en el marco de respeto a los derechos humanos y colectivos, a la naturaleza y la vida.

POLÍTICA 3**Incremento de la Matrícula en el Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad correspondiente**

JUSTIFICACIÓN: Porque este nivel no cumple totalmente su triple función con los alumnos y egresados: preparar para continuar con sus estudios de nivel superior; capacitar para que puedan incorporarse a la vida productiva, con unos conocimientos, habilidades y valores adecuados; y, educar para que participen en la vida ciudadana; por tanto el Estado debe impulsar: la capacidad de compensar las desigualdades en equidad y calidad, modificar los modelos pedagógicos y de gestión institucionales, articularse con el conjunto del sistema educativo, y vincularse con las demandas de la comunidad y las necesidades del mundo del trabajo.

POLÍTICA 4**Erradicación del Analfabetismo y Fortalecimiento de la Educación Alternativa**

JUSTIFICACIÓN: La cifra de población rezagada de la educación es muy alta, tradicionalmente el énfasis casi exclusivo se ha dado en la reducción de la tasa de analfabetismo.

POLÍTICA 5**Mejoramiento de la Infraestructura Física y el Equipamiento de las Instituciones Educativas**

JUSTIFICACIÓN: En la actualidad 437.641 niños y jóvenes se encuentran fuera del sistema educativo, las condiciones del recurso físico están por debajo de los estándares, existe un acelerado deterioro de la infraestructura por la falta de mantenimiento preventivo y correctivo, el equipamiento es deficitario con alta obsolescencia y escasa renovación tecnológica.

POLÍTICA 6**Mejoramiento de Calidad y Equidad de la Educación e Implementación del Sistema Nacional de Evaluación**

JUSTIFICACIÓN: La evaluación desempeña una función medular, tanto en la formulación como en el seguimiento y ejecución de la política educativa.

POLÍTICA 7**Revalorización de la Profesión Docente, Desarrollo Profesional, Condiciones de Trabajo y Calidad de Vida**

JUSTIFICACIÓN: Un factor que contribuye significativamente en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación es el docente, por ello la importancia de contribuir a su desarrollo profesional, mejorar las condiciones de trabajo y su calidad de vida.

En la actualidad la formación inicial docente es débil y desactualizada; no existe un sistema integral y sostenido de desarrollo profesional lo que ha provocado desvalorización del rol docente y poco reconocimiento social y económico a la profesión docente.

POLÍTICA 8**Aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta alcanzar al menos el 6%**

JUSTIFICACIÓN: El sistema educativo requiere contar con un financiamiento seguro y sostenible que permita cumplir con su objetivo fundamental que es brindar una educación de calidad.

3.2.9.5 DINAMEP (DIRECCIÓN NACIONAL DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL)

La Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional –DINAMEP–, como rectora del desarrollo profesional de los docentes que laboran en el sistema educativo, lidera los

procesos de Formación Docente y de Capacitación y Perfeccionamiento Profesional en servicio.

Su planificación anual lo fundamenta en los diagnósticos de Necesidades de la Formación Docente y de la Capacitación y Perfeccionamiento Docente, en el marco de los requerimientos de la Política 7 del Plan Decenal de Educación, del Sistema de Desarrollo Profesional, del Sistema Nacional de Evaluación –SER- Ecuador, resultados de las pruebas de ingreso al Magisterio Nacional, y requerimientos de sectores ciudadanos, sociales y relacionados con el sistema educativo.

Para la ejecución de los procesos Formación Docente y de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, a nivel nacional, coordina con la Subsecretaría General de Educación, las Subsecretarías Regionales, las Direcciones Nacionales, las Direcciones Provinciales de Educación y las Divisiones Provinciales de Mejoramiento Profesional, -DIPROMEPS, que son las responsables finales, de la organización, funcionamiento y control de los diferentes eventos del mejoramiento profesional.

Los funcionarios que laboran en la –DINAMEP- cumplen las funciones de investigación, planificación, programación, asesoría y evaluación de los eventos de formación docente y de capacitación y perfeccionamiento docente, facilitados por Universidades contratadas, asistencia técnica internacional u Ogs y ONGs, que han suscrito convenios con el Ministerio de Educación, para la actualización de los docentes en el conocimiento de la ciencia en general y de la pedagogía, la tecnología en lo particular y su incidencia y aplicación en el desarrollo social, económico y cultural del país, en el contexto de una realidad cambiante y globalizada, que exige una visión humanista, la práctica de los valores y la vigencia en el ejercicio de los derechos humanos, con orientación al desempeño profesional y a los aprendizajes escolares.

3.2.10 Políticas micro: institucionales

3.2.10.1 Profesionalizar las instituciones educativas

Los cambios en el sistema formal repercuten y afectan profundamente en la vida institucional, por lo que se torna necesario que la escuela se convierta en un espacio de democratización y participación que promueva:

- El desarrollo de capacidades pedagógicas focalizando los esfuerzos en el logro de metas que atiendan la calidad de los resultados educativos, el mejoramiento del ambiente y de las condiciones de aprendizaje.
- Un ámbito con capacidad de decisión para la elaboración del proyecto educativo en función de las demandas sociales y del sistema educativo.
- Un estilo de gestión institucional diferenciado y flexible en su organización que contemple las desiguales que se producen durante los años de escolaridad.
- Ejercer un desempeño institucional eficiente que rinda cuenta a la comunidad de los resultados del aprendizaje.
- Las relaciones institucionales, el trabajo en equipo, la práctica cotidiana de valores democráticos, la continua negociación de conflictos.
- Desarrollar capacidades para la articulación orgánica con las instancias intermedias o regionales y centrales del sistema educativo a través de redes.

En este marco de profesionalización de las instituciones, la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina (1996) recomendó “otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación, responsabilidad por los resultados institucionales y por el rendimiento escolar de sus alumnos, participación de los padres y las comunidades locales en la administración, confiriéndoles la autoridad de requerir a las escuelas que asuman su responsabilidad por el rendimiento escolar de sus alumnos”.

Para viabilizar esta serie de recomendaciones, una condición decisiva en las escuelas es la autonomía de gestión, construida y ejercida tanto en aspectos pedagógicos como

administrativos y de vinculaciones con la comunidad. Una institución es autónoma cuando:

- Elabora su propio currículo educativo;
- Define los tiempos de aprendizaje y el uso de los espacios educativos;
- Selecciona y produce los materiales necesarios para que cada alumno tenga la oportunidad de adquirir los conocimientos, valores y competencias básicas;
- Evalúa los resultados de los alumnos y de la institución;
- Administra sus recursos humanos y financieros;
- Desarrolla programas compensatorios institucionales con financiamiento;
- Estimula y acrecienta la participación de la comunidad, define ampliar las relaciones con otras instituciones.

Juan Carlos Tedesco (1998) afirma que "La autonomía institucional exige como condición necesaria para su realización un nivel de profesionalismo significativamente más alto y distinto que el actual, por parte del personal docente en todas sus categorías". Si las instituciones no establecen los grados reales de autonomía, ésta termina siendo un instrumento que genera desintegración y fragmentación en la competencia por subsistir. La autonomía no es algo que nos es otorgado, sino lo que vamos construyendo en lo cotidiano.

Para profesionalizar la acción de la escuela y aprovechar mejor su nueva autonomía hay que crear las condiciones institucionales, materiales y los incentivos necesarios para:

- Desarrollar una nueva modalidad de gestión y afirmar la función estratégica del equipo directivo;
- Fortalecer los nuevos roles de los docentes;
- Fortalecer acciones de concertación con la participación de los miembros de la comunidad;
- Garantizar una adecuada infraestructura y equipamiento de las escuelas.

3.2.11 Síntesis

El docente es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente.

En el ejercicio del rol profesional, intervienen factores concomitantes tales como el contexto socio económico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la preparación científica y pedagógica y el entrenamiento en los mismos procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, centrada en la reflexión y la investigación sobre su ejercicio profesional.

En la profesionalización inciden la formación inicial, la capacitación, las condiciones de trabajo, esto es la continuidad laboral, acceder a una carrera profesional acorde con los logros pedagógicos de los proyectos educativos del establecimiento, las remuneraciones, la infraestructura escolar y el equipamiento didáctico.

Es importante que la sociedad cuente con maestros eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos y en las ocasiones oportunas, con el fin de acceder a mejores logros educativos. Aquí, no hay que confundir “modernidad” con mera introducción de cambios y “transformación” con el empleo de un lenguaje que sólo modifica terminologías para significar lo mismo, sin aportar beneficios de conocimientos ni de aplicación.

La profesionalización de la enseñanza en las escuelas supone el desarrollo de acciones vinculadas con la enseñabilidad y educatividad, con el proceso de enseñar y aprender con mayor autonomía en las aulas y responsabilidad por los aprendizajes alcanzados.

Con la puesta en marcha de este conjunto de estrategias se favorecerá que el docente sea revalorizado en su función profesional y social como protagonista de las transformaciones educativas.

La escuela hoy no es un espacio abierto por miedo a la calle, a lo desconocido, a los cambios, a las personas intrusas, etc. La mejor manera de resolver este problema es trabajar para conseguir unos centros educativos más abiertos, en los que se posibilitemos modelos pedagógicos innovadores y transformadores del entorno en el que están ubicados y que, tomando como punto de partida las características y circunstancias materiales y humanas, oferten a la Comunidad Educativa programas contextualizados y consensuados que den respuesta a las necesidades, carencias y expectativas del grupo social al que van destinados y en cuya elaboración hayan participado los agentes educativos pertenecientes a los tres ámbitos básicos e intrínsecamente relacionados que conforman el proceso educativo: ámbito familiar, ámbito escolar y ámbito social.

La participación es un valor fundamental en la sociedad actual. El aprendizaje de este valor debe ser fomentado en el aula y en el centro escolar, ¿cómo si no aprenderán a participar los niños y jóvenes? Conviene llevar a cabo en los centros educativos proyectos de participación que superen el marco estricto de alumnado, familias y profesorado.

Es necesario modificar sus competencias, pues con frecuencia se convierten, más que en instrumentos de participación en un órgano que justifica y ratifica las decisiones previamente tomadas por la Junta Directiva del Centro Escolar.

El entorno social de la escuela ha de ser consciente de que con frecuencia se generan actitudes de violencia, racismo, consumismo, individualismo, etc., actitudes que luego se pide a la escuela que corrija y palie.

3.3 NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE

La mayor parte de los sistemas educativos de los países de la región transitan un periodo de profundas reformas –en rigor, una tendencia constatable a escala más amplia. Constituye una condición de posibilidad nodal de tales reformas la participación activa y creativa del personal docente, con actitudes y competencias

específicas. En tal contexto, ha tenido lugar un proceso de formación docente – especialmente de aquellos orientados a la formación continua de los docentes en servicio- partiendo del supuesto que el mejoramiento de la calidad de la educación requiere nuevo personal y, simultáneamente, nuevas estructuras. Lo uno sin lo otro puede conducir al fracaso. Sin sobrevalorar la formación de los docentes –ya que ella diluye su potencial de cambio si no se articula con procesos de reforma de alcance institucional- puede convertirse en una función nuclear.

En esta comunicación se propone partir de la reflexión grupal y sistemática acerca de la práctica de gestión educativa; en particular, sobre algunas características relevantes de las concepciones y modelos que les dan fundamento.

En primer término, se esbozan sintéticamente algunos rasgos socioeconómicos y culturales más significativos del contexto de la supresión.

Seguidamente, se caracteriza brevemente la formación docente, tanto inicial como continua, la práctica y la profesionalización respectiva, así como las principales dimensiones del quehacer.

Por último se plantean algunos modelos y tendencias de la formación docente en Iberoamérica.

3.3.1 Definición

Entendemos por formación, el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función: en este caso, la docente.

Tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación inicial. Pero la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor.

Asimismo, es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas. Esta afirmación se funda en dos razones: la primera, la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; la segunda, los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial.

En tal sentido, las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. Por ello, nos referimos también muy especialmente a la *formación docente continua*, la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la *práctica docente*, y debe tomar a esa misma práctica como eje formativo estructurante.

Dicha *práctica docente* puede entenderse como una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular. Frecuentemente se concibe la *práctica docente* como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de *práctica* alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente. En este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. El mundo de las prácticas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela. En tal sentido, es claro que existe una fuerte interacción entre *práctica docente*, *institución escolar* y *contexto* ya que la estructura global del puesto de trabajo condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo.

La formación docente ha sido materia de innumerables análisis y discusiones, desde los factores explícitos e implícitos para la determinación del perfil profesional hasta los resultados esperados de la formación, pasando por los elementos que deben conformar el currículo y su presencia y peso en la formación pedagógica y de la

especialidad, como también las fuentes o factores que deben orientar la estructuración del currículo de formación.

Cualquiera perspectiva de análisis, en este modelo tradicional de formación docente, nos llevará sólo a ajustes u optimización de lo existente, a resultados generales, ambiguos y poco orientador para la generación del currículo y menos para su implementación, sin destacar su escaso aporte para evaluar el desarrollo y resultados de la formación.

Este modelo de formación docente, se caracteriza por tener su énfasis en la adquisición y dominio de conocimientos, determinándose su calidad según la amplitud de contenidos o saberes que considera el currículo de formación. Desde esta perspectiva, es fácil determinar las diferencias que se generan entre la formación y la práctica docente.

Las habilidades y destrezas pedagógicas son mínimas o en otros casos bajo desarrollo de estrategias cognitivas que faciliten su aplicación en la diversidad escolar. Indudablemente, el desarrollo de competencias para el cambio educativo, como su sensibilidad y capacidad de generación de cambio, son elementos no considerados activamente en su formación.

Este panorama pedagógico, se genera por la fragmentación de los contenidos del currículo de formación, el dominio de una enseñanza basada en la comunicación oral y bajo trabajo práctico, la escasa vinculación del proceso de formación con la realidad educativa o con los requerimientos técnico pedagógico de las escuelas.

Este modelo de formación docente no responde hoy día a los cambios y demanda del sistema educacional, en lo referido a las nuevas exigencias curriculares requeridas para llevar a cabo la Reforma Educacional; a los cambios metodológicos necesarios para desarrollar en los alumnos una actitud autónoma y responsable, prepararlos para desempeñar un rol activo en la sociedad y en sus sistemas democráticos y económicos; y a las nuevas exigencias tecnológicas que plantea el cambio y la sociedad a la educación.

El desafío actual, es el mejoramiento de la formación docente, a través de la transformación cualitativa del currículo y del proceso de formación, siendo necesario generar un nuevo modelo que dé respuesta en forma diferente a la transmisión y la reproducción del conocimiento, la vinculación temprana a la realidad educativa, una formación ética y valórica comprometida y una nueva actitud frente al saber, como el pleno ejercicio de su creatividad, autonomía pedagógica y la capacidad de auto perfeccionamiento e investigación, y la capacidad de operar pedagógicamente con nuevas tecnologías y el trabajo de equipo.

Este nuevo modelo de formación docente, requiere una nueva lógica de construcción, donde se considere al mismo tiempo el proceso y la calidad de la formación, como los elementos o acciones principales para lograr este doble propósito. El nuevo modelo de formación docente, debe estar constituido por ciertos elementos básicos, que permitan dar respuesta en forma dinámica e integrada a los objetivos de la formación docente, además de orientar la implementación y evaluación del currículo de formación.

3.3.2 Competencias profesionales

En los últimos tiempos se ha extendido el uso del término competencia al cual se le dan diferentes definiciones. Su surgimiento se considera en el área ocupacional y que ha trascendido a otras esferas. La noción del desarrollo de competencias ahora se extiende a muchos empeños, como negocios, asuntos públicos, desarrollo de personal y educación (Fiddler, 1994; Ulrich, 2000; Guerra, 2003).

Dentro de la educación existen diferentes proyectos que se orientan a la formación de las mismas. La introducción de esta categoría de manera progresiva está dada por la necesidad de la pertinencia de la educación tanto en la enseñanza media profesional como superior.

No obstante, la frecuencia creciente de su uso no ha proporcionado aun claridad en este concepto. Es por eso que se encuentran numerosas definiciones en las que se incluyen aspectos diferentes (González, 1996; Zayas, 2002).

Su aparición relativamente reciente también influye en la dispersión de la literatura que la trata y la débil sistematización de su concepción teórica.

El concepto de competencia profesional viene marcando la orientación de las iniciativas y procesos de cambio estratégicos que durante la última década están poniendo en marcha en los distintos países en torno a cuatro ejes de actuación: el acercamiento entre el mundo laboral y la educación/formación; la adecuación de los trabajadores(as) a los cambios en la tecnología y en la organización social de la producción y el trabajo; la renovación de las entidades de educación/formación, de los equipos docentes/instructores, y de la propia oferta educativa/formativa; y de las modalidades de adquisición y reconocimiento de las cualificaciones.

3.3.3 Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI

El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.

3.3.3.1 Aprender a conocer

Este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos

suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. Aunque el estudio sin aplicación inmediata esté cediendo terreno frente al predominio actual de los conocimientos útiles, la tendencia a prolongar la escolaridad e incrementar el tiempo libre debería permitir a un número cada vez mayor de adultos apreciar las bondades del conocimiento y de la investigación individual. El incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. Desde esa perspectiva, insistimos en ello, es fundamental que cada niño, dondequiera que esté, pueda acceder de manera adecuada al razonamiento científico y convertirse para toda la vida en un "amigo de la ciencia". En los niveles de enseñanza secundaria y superior, la formación inicial debe proporcionar a todos los alumnos los instrumentos, conceptos y modos de referencia resultantes del progreso científico y de los paradigmas de la época.

3.3.3.2 Aprender a hacer

Aprender a conocer y aprender a hacer son, en gran medida, indisociables. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible? La Comisión procurará responder en particular a esta última interrogante.

Al respecto, corresponde establecer una diferencia entre las economías industriales, en las que predomina el trabajo asalariado, y las demás, en las que subsiste todavía de manera generalizada el trabajo independiente o ajeno al sector estructurado de la economía. En las sociedades basadas en el salario que se han desarrollado a lo largo del siglo XX conforme al modelo industrial, la sustitución del trabajo humano por máquinas convierte a aquél en algo cada vez más inmaterial y acentúa el carácter cognoscitivo de las tareas, incluso en la industria, así como la importancia de los servicios en la actividad económica. Por lo demás, el futuro de esas economías está

supeditado a su capacidad de transformar el progreso de los conocimientos en innovaciones generadores de nuevos empleos y empresas. Así pues, ya no puede darse a la expresión «aprender a hacer» el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo. Los aprendizajes deben, así pues, evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque éstas conserven un valor formativo que no debemos desestimar.

3.3.3.3 Aprender a ser

Desde su primera reunión, la Comisión ha reafirmado enérgicamente un principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

En un mundo en permanente cambio, uno de cuyos motores principales parece ser la innovación tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad; manifestaciones por excelencia de la libertad humana, pueden verse amenazados por cierta normalización de la conducta individual. El siglo XXI necesitará muy diversos talentos y personalidades, además de individuos excepcionales, también esenciales en toda civilización. Por ello, habrá que ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación -estética, artística, deportiva, científica, cultural y social- que completarán la presentación atractiva de lo que en esos ámbitos hayan creado las generaciones anteriores o sus contemporáneos. En la escuela, el arte y la poesía deberían recuperar un lugar más importante que el que les concede, en muchos países, una enseñanza interesada en lo utilitario más que en lo cultural. El afán de fomentar la imaginación y la creatividad debería también llevar a revalorar la cultura oral y los conocimientos extraídos de la experiencia del niño o del adulto.

3.3.3.4 Aprender a vivir juntos

La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza. Algunas disciplinas se prestan particularmente a hacerlo, como la geografía humana desde la enseñanza primaria y, más tarde, los idiomas y literaturas extranjeros.

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida. Así, por ejemplo si se enseña a los jóvenes a adoptar el punto de vista de otros grupos étnicos o religiosos, se pueden evitar incomprendimientos generadores de odio y violencia en los adultos. Así pues, la enseñanza de la historia de las religiones o de los usos y costumbres puede servir de útil referencia para futuros comportamientos.

Por último, la forma misma de la enseñanza no debe oponerse a ese reconocimiento del otro. Los profesores que, a fuerza de dogmatismo, destruyen la curiosidad o el espíritu crítico en lugar de despertarlos en sus alumnos, pueden ser más perjudiciales que benéficos. Al olvidar que son modelos para los jóvenes, su actitud puede atentar de manera permanente contra la capacidad de sus alumnos de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones entre seres humanos, grupos y naciones. El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI.

3.3.4 Competencias profesionales docentes

3.3.4.1 Perfil y competencias del docente

Todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor pedagógica. Estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación y son legitimadas a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico.

La sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria, rápidas y permanente evolución cultural y social especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

Sabemos que la presión creada por la aceleración de los procesos sociales en la vida contemporánea lleva a un torbellino de innovaciones, pero hay que evitar que las concreciones carezcan de sentido e impregnen a la actividad docente de un carácter provisoria indeseable por la precariedad de conceptos, métodos, actividades y recursos.

Para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la propuesta de la profesionalización de los docentes hay que determinar cuáles son las exigencias que esta transformación exige, ya que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social.

Los cuadros medios y superiores de la docencia expresan dificultades para reflexionar sobre lo que están haciendo, para proyectarse en el futuro, para anticiparse a determinadas situaciones y para capitalizar su experiencia. Los docentes viven la

transformación asociada a la idea de pérdida y a sentimientos de inseguridad e incertidumbre acerca del futuro.

Por otra parte, el mundo informativo y telemático que rodea a la escuela y a sus docentes obliga a crear “un puente de significados sobre la vía de información” como señala Namó de Mello (1998) para que los alumnos no sean atropellados por la cantidad y variedad de informaciones que por ella circulan. Esto es, que la escuela deberá formar a los alumnos para seleccionar datos, organizar el conocimiento y apoderarse de él para poder utilizarlo éticamente en su vida cotidiana tanto personal como social. Y la institución educativa deberá concebir su tarea incorporando la actividad transdisciplinaria para responder a las exigencias del conocimiento científico contemporáneo.

Ahora bien, será la tecnología de la información el elemento capaz de lograr que la educación sea algo más que una simple transmisión de conocimientos? Namó de Mello sostiene que ante esta posibilidad habrá que enfrentar dos tipos de desafíos:

- Practicar formas de gestión que fortalezcan el ejercicio de la iniciativa creadora de la escuela, incluyendo la gestión de la información y
- Resignificar los instrumentos del trabajo pedagógico: currículo, contenidos de enseñanza, métodos y perfiles de los profesores.

Desde esta perspectiva hay que diferenciar entre la adquisición de conocimientos y la construcción de sentidos y el papel que juega el educador en ambas situaciones. En el primer caso puede ser una actividad individual pero la construcción de sentidos implica necesariamente negociación con otros: familiares, compañeros de trabajo, profesores o interlocutores anónimos de los textos y de los medios de comunicación; negociación construida en base a los valores éticos de la democracia, del reconocimiento del otro y del respeto a los hechos y para ello se requiere la presencia de un educador.

3.3.5 Algunos antecedentes

¿Qué competencias básicas tiene que tener un profesor para poder conducir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en el siglo XXI? Distintos organismos, especialistas y políticos se han pronunciado al respecto:

La CEPAL, al proponer una estrategia para la transformación productiva con equidad de nuestra región, aduce que el eje lo constituye la relación Educación – Conocimiento. (1992). Prioriza:

- Asegurar el acceso universal a los códigos culturales de la modernidad; esto es, formar competencias para participar en la vida pública, para desenvolverse productivamente en la vida moderna y en la construcción de las bases de la educación permanente.
- Impulsar la innovación mediante la adopción de medidas para establecer relaciones entre la enseñanza, la ciencia y la tecnología, y para incentivar la innovación en las prácticas de trabajo.

Los Ministros de Educación de los países de América Latina y el Caribe (1993) aprobaron un conjunto de “Recomendaciones” que evidencian que la “profesionalización de la acción educativa es el concepto central que debe caracterizar las actividades de esta nueva etapa del desarrollo educativo”.

El Comité entiende por profesionalización el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializados, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra tomen en cuenta, dentro de marcos de responsabilidades preestablecidas: a) la dimensión ética, b) los avances de los conocimientos y c) los diversos contextos y características culturales”.

Es insoslayable, entonces, la necesidad de organizar e implementar nuevas formas de aprender, de enseñar y de organizar.

Los contenidos de los Diseños curriculares contribuyen a la formación de competencias académicas, ya que a través de ellos, los niños y jóvenes aprenden a “ser persona y sujeto social, saber respetar y valorar el orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y conservar el medio ambiente, saber razonar y actuar moralmente”. Los contenidos curriculares promueven el desarrollo de valores y actitudes que constituyen el campo del Saber, el Saber Hacer y Saber Ser.

Específicas para el análisis de esta temática son las Recomendaciones que la 45- sesión de la Conferencia Internacional de Educación (1998), acerca del rol de los docentes en un mundo en proceso de cambio. Las conclusiones expresan las orientaciones y problemas que deberían resolverse como así también cuáles serían los requerimientos que la sociedad de las próximas décadas efectuará al sector docente. Los capítulos de las conclusiones dan cuenta de una visión acabada del enfoque sistémico sobre la problemática docente en su conjunto:

1. Reclutamiento de los docentes: atraer a la docencia a los jóvenes competentes.
2. Formación inicial: mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora.
3. Formación en servicio: derecho pero también obligación de todo el personal educativo.
4. Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: autonomía y responsabilidad.
5. Los docentes y otros actores sociales asociados en el proceso educativo: la educación, responsabilidad de todos.
6. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación para todos.
7. La promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes.
8. Solidaridad con los docentes que trabajan en situaciones difíciles.
9. Cooperación regional e internacional: un instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes.

En el mismo sentido, el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI (1996), define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro el “aprender a aprender”, axioma que supone nuevas formas de enseñar y aprender habilidades y valores. Vale tanto para los alumnos como para los profesores y para toda persona que comprenda la naturaleza del cambio, producto de los hallazgos tecnológicos incorporados al mundo del conocimiento, del trabajo y de la vida cotidiana.

Este nuevo enfoque supone que “los docentes actuarán como guía, como modelos como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El actor central del proceso es el alumno apoyado por un guía experto y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer” (Tedesco, J.C. 1998).

El educador ya no es el único poseedor de los conocimientos y el responsable exclusivo de su transmisión y generación sino que debe asumir la función de dinamizador de la incorporación de contenidos por lo que sería conveniente manejar un horizonte de conocimientos mucho más amplio que el correspondiente a su área disciplinar.

Las polémicas actuales por la redefinición del rol docente no transcurren en el vacío ni se resuelven en el plano de lo discursivo. Para comprender la realidad hay que analizar, como expresa Emilio Tenti (1995) “las transformaciones objetivas de la sociedad y el sistema educativo y la aparición de actores colectivos, intereses y estrategias explícitas orientadas a la crítica de la configuración tradicional del puesto docente y su sustitución por la del docente profesionalizado”.

Cristina Davini señala que la perspectiva formadora que sólo rescata el “aprender a enseñar en el aula” desconoce las dimensiones sociocultural y ético política. Incorporar estas dimensiones significa participar de la construcción de un proyecto pedagógico alternativo y transformador compartido.

Los aportes de la pedagogía crítica que revalorizan la práctica como fuente de construcción de problemas y reflexión en la acción, insiste en la integralidad de la

experiencia evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en un entrenamiento conservador. Esta posición, siguiendo a Davini, afianza el isomorfismo entre la escuela y la formación docente, en lugar de proporcionar experiencias alternativas de formación que permitan distanciarse de los rituales escolares y avanzar en la construcción de una nueva práctica cultural.

3.3.6 Nuevas competencias profesionales

La pérdida de sentido derivada del cambio de demandas no procesadas durante años, la necesidad de hacerse cargo de un fuerte volumen de trabajo administrativo y asistencial, la necesidad de adoptar currículo y programas, utilizar libros de textos elaborados por otros, hacen a este proceso de desprofesionalización que podría caracterizarse como la pérdida de eficacia de las habilidades normalizadas, aun cuando hubieran sido bien aprendidas.

El término competencias se utiliza en este contexto para referir a la capacidad de “hacer con saber” y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho.

Cuando se intenta definir el perfil que deben tener los maestros y profesores se encuentran las tendencias de simplificación, cuando se dice que debe saber y saber enseñar y de falta de jerarquización cuando se presentan extensos enunciados de cualidades y conocimientos que deberían poseer. Es necesario encontrar una posición intermedia que permita emitir un mensaje claro y preciso que dé cuenta de la complejidad del perfil necesario, pero también focalizar la atención y jerarquizar las condiciones que se pretendan.

Cecilia Braslavsky (1998), afirma que “los profesores que trabajen actualmente y que deseen persistir en roles vinculados a la mediación con los conocimientos en proceso de proliferación deberán tener competencias vinculadas con la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina “pedagógico – didáctico” y “político – institucional”, vinculadas con desafíos más estructurales, denominadas

“productiva e interactiva” y vinculadas con procesos de especialización y orientación de su práctica profesional, denominada “especificadora”.

Las competencias pedagógico - didácticas son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada más autónomos; los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas. Respecto a las competencias Institucionales, los docentes deben tener la capacidad de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institución, aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela.

Las competencias productivas tienen que ver con la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes de niños y jóvenes; las interactivas están destinadas a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro; ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes.

Si bien la nueva concepción profesional propone el trabajo interdisciplinario, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y el dominio de la especialización para enfrentar el volumen de conocimientos propios de fin de siglo, la competencia especificadora se refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de instituciones o de un conjunto de fenómenos y procesos, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías.

Los docentes para una mayor profesionalización de su función además, deben saber:

- Planificar y conducir movilizandolos otros actores.
- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay que saber cuándo un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber.

- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.
- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.
- Hacer, disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención y por actos mentales apropiados. En la presentación de una disciplina el profesor generalmente transmite mientras que en el desarrollo de proyectos "hace" y promueve el proceso de aprendizaje.

Existe consenso entre los expertos respecto al perfil profesional que deben tener los docentes en la sociedad de las próximas décadas:

- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos.
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores.
- Sólida formación pedagógica y académica.
- Autonomía personal y profesional.
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales.
- Capacidad de innovación y creatividad.

Se pretende que docentes y alumnos en situación mutua de aprendizaje orienten sus capacidades cognitivas y sociales al ejercicio de dar sentido a la sociedad. Los contenidos curriculares dejarán de ser fines en sí mismos para transformarse en los medios necesarios para alcanzar esas capacidades que entrenan en el análisis, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a los cambios, la proposición de valores favorables a la intervención solidaria en la realidad.

Para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciado es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de

fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores.

La forma en que conocemos y cuánto y cómo aprendemos sin lugar a dudas está cambiando. Pasamos a otro paradigma sorteando una serie de problemas.

Será necesario entonces, diseñar planes abarcativos para la formación de competencias a través de: programas de capacitación y perfeccionamiento adecuados a los requerimientos del sistema educativo, de las instituciones y personales; programas de descentralización con mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que atienden, el establecimiento de incentivos tanto profesionales como salariales para motivar un buen desempeño laboral, vinculando las gratificaciones, los ascensos y el reconocimiento público al desempeño.

Para reconstruir la profesión docente que la sociedad del siglo XXI necesita, tenemos que aceptar el desafío de ampliar el horizonte cultural e intervenir activa y comprometidamente como ciudadanos en el mundo que nos toca vivir.

3.3.7 Necesidades de formación en el Ecuador

3.3.7.1 Estrategias para la formación del perfil

El desafío de transformar al profesor en un profesional y modificar sustancialmente las formas de impartir enseñanza se presenta como una imperiosa necesidad. Profesionalización y protagonismo de los educadores implica nuevas exigencias en los procesos de reclutamiento, formación y capacitación de los docentes.

Para la profesionalización del perfil de los docentes hay que tener en cuenta requisitos vinculados con aspectos académicos y las condiciones de trabajo.

Entre los requisitos académicos, es importante la incidencia de la formación inicial, la capacitación y el perfeccionamiento, la formación de formadores, la elaboración y aplicación de estándares de calidad y la evaluación externa de las instituciones.

La formación de docentes para los niveles Inicial y Básico está confiada a los institutos pedagógicos, los cuales dependen del Ministerio de Educación y Culturas. Actualmente existen 25 institutos pedagógicos (IPED) y 8 interculturales bilingües (IPIB). Estos fueron creados para atender las demandas de docentes de manera sectorizada, existen uno por provincia y dos o más en las provincias de mayor concentración poblacional, en tanto que los IPIB están ubicados en lugares de mayor población indígena, por lo que estos toman en cuenta la existencia de diferentes grupos lingüísticos.

Los institutos pedagógicos han formulado su visión, misión y mecanismos de gestión pedagógica, administrativa y financiera. Estos son:

Visión: Liderar la formación docente inicial y permanente de maestros de educación preprimaria, primaria y áreas especiales, de acuerdo con los avances científicos, tecnológicos y las necesidades de la comunidad educativa en su contexto, para mejorar la educación que promueve el desarrollo sustentable del país. DINAMEP (2000).

Misión: formar docentes en preservicio y en forma continua para los niveles preprimaria, primaria y áreas especiales afines, con criterio abierto, pensamiento crítico, autogestionado, innovador y creativo, con elevada autoestima y valores éticos y morales, capaces de potenciar el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento de los niños del país.

Reforzar, a su vez, al sistema educativo nacional con investigaciones e innovaciones pedagógicas que permitan mejorar la práctica educativa del docente ecuatoriano. DINAMEP (2000).

3.3.7.2 Nueva gestión de los institutos formadores de maestros: DINAMEP (2000)

Formar docentes que orienten la educación preprimaria y primaria y en áreas especiales de estos niveles, de acuerdo con el desarrollo bio-psico-social del niño y las demandas socioeconómicas y culturales de la nación ecuatoriana.

Constituirse en centros de capacitación y perfeccionamiento docente de los profesores de los niveles de educación preprimaria, primaria y áreas especiales de la zona de influencia del IPED.

Realizar investigaciones e innovaciones pedagógicas a nivel del aula para fundamentar el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación básica.

Establecer un sistema de medición de logros, rendición de cuentas, sobre la calidad de sus instituciones formadoras de maestros en relación con las necesidades de desarrollo nacional y con la participación de los padres de familia.

Elaborar instrumentos para evaluar el desempeño de los formadores de maestros y personal administrativo de los IPED para mejorar la calidad de la formación docente.

Diseñar y desarrollar el currículo institucional de formación y capacitación docente con autonomía pedagógica en relación con el contexto socio-económico local y nacional.

Difundir las diferentes innovaciones pedagógicas y científicas obtenidas a través de eventos académicos realizados por los institutos pedagógicos a nivel local, provincial y nacional.

Implementar mecanismos de gestión administrativa con la finalidad de mejorar los recursos humanos y materiales para un eficiente cumplimiento de la función docente.

3.3.7.3 El perfil del docente ecuatoriano

En 2000 se definió el perfil del docente para la educación básica, que contiene los siguientes elementos:

Características personales, para consigo mismo, para con los otros y para con el entorno: compromiso con su rol de mediador, autoestima, responsabilidad, apertura mental, reflexión, honestidad, autonomía, puntualidad, entusiasmo, entre otros.

Capacidad profesional como guía en la construcción de aprendizajes: facilitando la aplicación de paradigmas y modelos educativos vigentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediando la relación del estudiante con los contenidos de aprendizaje, integrando a su trabajo diario una permanente investigación-acción y aceptando emocionalmente los roles de constructor del conocimiento por parte del alumno y de mediador por parte del profesor.

Capacidad profesional como diseñador del microcurrículo: conoce los fundamentos que sustentan el paradigma y modelo educativo, conoce críticamente el currículo de la educación básica y domina sus contenidos, conoce críticamente el entorno natural y cultural de la comunidad y la filosofía y política del Estado, colabora en la elaboración del proyecto educativo de centro.

Capacidad profesional como evaluador de procesos y logros: registra y procesa permanentemente los indicadores evaluativos, sabe cómo evaluar los procesos instructivos, da la importancia relativa que tienen los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes.

3.3.8 Síntesis

El término competencia en el ámbito laboral, profesional y académico, tiene sus antecedentes hace varias décadas, principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia, primeramente relacionado con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico.

La Competencia es el “Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia profesional (Formativa y no Formativa), que permite al individuo resolver problemas específicos, de forma creativa e independiente, en contextos singulares”.

Además se considera como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas adquiridas, que da lugar a un buen nivel de desarrollo y actuación.

Las competencias se entienden como:

- Conocer y comprender: conocimiento teórico de un campo académico
- Saber cómo actuar: aplicación práctica y operativa del conocimiento
- Saber cómo ser: integrar los valores en la forma de percibir a los otros y de vivir en un contexto social.

Las competencias tienen su importancia a nivel profesional, porque identifican los elementos compartidos entre los profesionales; fomentan la transparencia de perfiles académicos y profesionales; favorecen un aprendizaje más flexible y permanente; favorecen mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía.

A nivel académico, desarrollan el nuevo paradigma educativo; impulsan la dimensión europea de la Educación Superior; poseen un lenguaje más adecuado para el diálogo y el intercambio; son puntos dinámicos de referencia.

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar...

Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, en la elaboración de los programas y en la definición de nuevas políticas pedagógicas.

4. METODOLOGÍA

Una vez precisado el problema, se definió el alcance inicial de la investigación y se formularon las preguntas ya previamente elaboradas en sus instrumentos respectivos, con lo que se planteó la metodología a través de un proceso y un tipo de investigación.

4.1. Diseño de la investigación

En este estudio se aplicó los enfoques cuantitativo y cualitativo, para responder al planteamiento del problema, combinando las categorías de información de recolección cualitativa, con datos continuos, en un análisis estadístico que permitió el planteamiento de conclusiones y recomendaciones.

Este enfoque permitió buscar la información del fenómeno estudiado, y nos provee de un sentido de entendimiento más completo. La aplicación de este enfoque es interesante, ya que en muchos casos los estudios cuantitativos suelen medir de manera individual las actitudes, e intentan predecir la conducta de los investigados, en cambio los cualitativos buscan adentrarse en los conceptos y significados compartidos de percepciones de los objetos de investigación, más que localizar actitudes individuales. (Hernández, 2008). Al combinar estos dos enfoques se puede tener un análisis más completo, que describa la realidad como está.

Para este proceso se aplicó cada uno de los métodos de investigación, de la siguiente manera:

- El método descriptivo, permitió una descripción sistemática, estudiando la realidad educativa tal y como se desarrolla. Permitted la obtención de información sobre la situación laboral, mejoramiento profesional de los titulados de la UTPL.
- El observacional, con el cual pudo observar la realidad en su contexto natural sin modificarla, está vinculado al paradigma denominado investigación cualitativa, en donde se logró conocer las situaciones reales de la relación laboral de los titulados de la UTPL.

- El analítico, que permitió identificar, clasificar y describir las características de la situación laboral, relación laboral, mejoramiento académico, entre otros aspectos, como categorías fundamentales con las cuales se lograron datos que se clasificaron para poder elaborar el resumen y la tabulación, identificando las variables y los valores de las mismas.
- La Inducción, permitió configurar el conocimiento desde los hechos particulares a las generalizaciones, en comparación con los supuestos de trabajo que sirvieron de base para la investigación, para entender el problema de la situación laboral y su aporte a la educación ecuatoriana por parte de los titulados de la Universidad.
- La Deducción, para la generalización de los hechos particulares del objeto de estudio. Ambos métodos ayudaron a generalizar lógicamente los datos empíricos que se obtuvieron en el proceso de investigación sobre la situación laboral, dependencia, domicilio de los titulados.
- El Hermenéutico, se utilizó para realizar la interpretación bibliográfica, desde los lineamientos del aporte teórico conceptual que permitió el análisis de la información empírica a la luz del aporte teórico de los autores consultados en las temáticas correspondientes.
- El Estadístico, como herramienta que permitió organizar en tablas estadísticas la información obtenida de la aplicación de los instrumentos de investigación (encuesta y entrevista). Este procedimiento facilitó la objetivación y comprensión de los datos para finalmente realizar la verificación de los objetivos planteados en la planificación de la investigación.

4.2. Participantes de la investigación

En el presente estudio participaron director y rector de establecimientos educativos respectivamente, titulados de la UTPL de acuerdo a la nómina entregada por la Universidad.

La información proporcionada por esta población y muestra participante se registra en tablas y gráficos de datos de identificación de los titulados de la UTPL, cuya información permite determinar la validez de la investigación, los cuales se presentan en hojas posteriores.

4.3 Técnicas e instrumentos de investigación

4.3.1 Técnicas

Se aplicó la técnica de entrevista a las autoridades de dos instituciones educativas en diferentes niveles; la encuesta a los titulados de la UTPL de acuerdo a la nómina entregada por la Universidad

4.3.2. Instrumentos

Los instrumentos son los que la Universidad entregó mediante el formato establecido, tomado de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), con lo que se pudo aplicar a los estratos involucrados. Para esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos de investigación:

1. Un cuestionario ad hoc, dirigido a los titulados de la UTPL previamente asignados.
2. Una entrevista estructurada para los directores de un Centro Educativo y de un colegio.

Para la observación directa se utilizó el listado de control de los titulados, en la que se analizaron los datos para lograr resultados vinculados con los objetivos planteados en la investigación.

4.4. Recursos

4.4.1 Humanos

- Autoridades de las instituciones educativas investigadas.

- Titulados de la UTPL.
- Investigadores.
- Asesor.

4.4.2. Materiales

- Cuestionarios.
- Entrevistas.
- Cámara fotográfica.
- Computadora.
- Impresora.
- Hojas A4.
- Materiales de oficina.

4.4.3 Económicos

• Transporte	\$	100,00
• Refrigerio	\$	50,00
• Materiales y papelería	\$	50,00
• Revelado de fotos	\$	10,00
• Digitación	\$	350,00
• Impresión de documentos	\$	150,00
• Fotocopias	\$	5,00
• Otros	\$	100,00
TOTAL	\$	815,00

4.5. Procedimiento

Bitácora

Para el cumplimiento del estudio de la situación laboral de los titulados de la UTPL, se cumplieron algunas actividades, que constituyen las experiencias de nuestro trabajo investigativo de campo.

Visita a las instituciones educativas

Después de recibir las indicaciones por el equipo planificador, lo primero que se hizo fue imprimir los cuestionarios de la página web de la universidad y luego se visitó las varias instituciones del sector de influencia de la investigación (Montecristi-Manta), para aplicar la entrevista a las autoridades.

- **Aplicación de encuestas a titulados de la UTPL**

Se les comunicó a los titulados de la UTPL el motivo de la encuesta, al indicarle que eran una parte de un proyecto de tesis.

Los investigadores pudimos obtener la información pertinente de cada uno de los titulados de la lista entregada por la Universidad, en donde se registró la información que cada uno proporcionaba, en algunos casos por teléfono debido a que no viven en el sector.

Los instrumentos utilizados fueron elaborados, mediante la revisión de varios instrumentos sobre situación laboral y académica de los titulados, por la Universidad, recogiendo aspectos sugeridos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Su aplicación se resume de la siguiente manera:

- La encuesta, que se utilizó para la obtención de datos de los titulados de la UTPL sobre datos generales, formación académica posterior a la titulación, situación laboral, y otros aspectos relacionados con ellos.

- **Aplicación de encuestas a autoridades de instituciones educativas**

La entrevista, se utilizó para obtener información importante para la investigación, relacionada con desempeño de los docentes, nivel de relación interna, preparación académica, cumplimiento de roles, entre otros aspectos.

4.6. Análisis, Interpretación y discusión de los datos recogidos.

Una vez aplicados los instrumentos de investigación, se procedió a la organización, análisis e interpretación de la información empírica (entrevista y encuesta). Este proceso se apoyó en la técnica de la triangulación, para la tabulación y codificación de la información cuantitativa y cualitativa; a través de ésta se analizaron los datos desde distintos ángulos para ser comparados y contrastados con la utilización de los métodos correspondientes.

También se procedió a organizar la información empírica recabada con el trabajo de campo y organizada en tablas estadísticas.

Cumplida esta fase, se procedió al procesamiento de la información, por su parte, será un momento de integración lógica donde la realidad observada y reflejada en los datos obtenidos, a través de los diversos instrumentos de investigación aplicados, fueron analizados e interpretados a la luz de las categorías conceptuales del marco teórico.

5. INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. CUESTIONARIO PARA AUTORIDADES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS (RECTOR/VICERRECTOR/COORDINADOR ACADÉMICO)

RECTOR DEL COLEGIO EXPERIMENTAL “23 DE OCTUBRE” MONTECRISTI

1. ¿Cuáles son los requisitos exigidos en su institución para postular a un cargo docente?

Generalmente los que en toda institución que se precie de calidad, es necesario buscar un personal que aparte de los requisitos legales, se busca:

Que sean profesionales en el ámbito educativo.

Que tengan un buen desempeño ante los estudiantes.

Que sean innovadores de la Educación.

2. Durante el último año, ¿ha recibido solicitudes de empleo en la institución educativa?

No, ninguna, puesto que no se ha promocionado la necesidad existente y además porque se maneja de manera directa con la disponibilidad económica en la partida de contratos.

3. ¿Requiere de más personal docente?

Si, para el Nivel Medio en el Área de Computación e inglés.

4. ¿Cómo considera el desempeño de los docentes con experiencia y los que recién ingresan a la institución educativa?

Los que tiene experiencia demuestran:

- Más dedicación

- Desempeño Superior
- Técnicas y habilidades mejores

En cambio los que recién ingresan a la docencia tienen:

- Falta de preparación académica.
- Falta de capacitación.

5. En relación al mejoramiento y desarrollo profesional en la institución educativa, ¿se han planificado cursos de formación continua en los dos últimos años?

No, en esta parte no se planificado nada, pero la mayoría de docentes han asistido a los cursos del Ministerio de Educación.

6. Que tipos de incentivos se tienen considerados por parte de la Institución educativa, descríbalos.

Debido a que no hay disponibilidad económica para ciertos incentivos que los docentes se merecen por su entrega al trabajo, se dan los diplomas de reconocimiento.

7. ¿Cuáles son los factores que, según usted, favorecen un buen desempeño laboral?

Para que exista una armonía en el trabajo y el desempeño sea eficiente se necesitan aparte de los aspectos didácticos y pedagógicos que manejen las buenas relaciones humanas y una actualización permanente de conocimientos en el ámbito educativo.

8. ¿Cuáles son las expectativas con respecto al personal docente, qué demanda de ellos?

Como autoridad siempre hay expectativas respecto al desempeño docente, sin embargo, lo que más se busca es:

- Mejorar la calidad de la docencia.
- Empatía hacia los estudiantes; tolerancia y flexibilidad.
- Aceptación de las diferencias individuales.
- Conocer principios y leyes de Educación.

9. En torno a las tareas que ejecuta el docente, ¿qué actividades realiza el personal en la institución? (graduados en la UTPL)

Ninguna, aparte de la tarea docente.

10. Además de la carga docente ¿qué otras actividades realiza el profesional? (Por ejemplo: Supervisión de campos de acción (alfabetización, cruz roja, servicio de rentas internas, educación vial, inspector, otras) Descríbalas: (graduados en la UTPL)

Ninguna actividad adicional.

11. Los docentes de la Institución, ¿tienen habilidades adicionales como un valor agregado a la docencia? (graduados en la UTPL)

No, ninguna que se haya detectado o demostrado.

**CUESTIONARIO PARA AUTORIDADES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
(RECTOR/VICERRECTOR/COORDINADOR ACADÉMICO)**

**DIRECTOR DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA
“RIOBAMBA” SAN MATEO**

- 1. ¿Cuáles son los requisitos exigidos en su institución para postular a un cargo docente?**

La institución en forma particular no exige requisitos específicos, sino los que comúnmente se proponen para que exista un mayor desempeño, y son:

Buen desempeño académico

Con experiencia

Con dedicación

Puntualidad

- 2. Durante el último año, ¿ha recibido solicitudes de empleo en la institución educativa?**

No se ha recibido, puesto que los contratos de trabajo se hacen a través de la Dirección de Educación.

- 3. ¿Requiere de más personal docente?**

Si, para Educación Básica y para el Laboratorio de Ciencias Naturales.

- 4. ¿Cómo considera el desempeño de los docentes con experiencia y los que recién ingresan a la institución educativa?**

Los profesores con experiencia tienen un desempeño más eficiente y además un dominio de técnicas y habilidades

En cambio los docentes que no tiene experiencia demuestran una falta de práctica y son tímidos.

5. En relación al mejoramiento y desarrollo profesional en la institución educativa, ¿se han planificado cursos de formación continua en los dos últimos años?

No, porque los cursos a los que asisten los docentes son planificados por el Ministerio de Educación.

6. Que tipos de incentivos se tienen considerados por parte de la Institución educativa, descríbalos.

- Reconocimiento público ante la comunidad educativa.
- Placa honorífica

7. ¿Cuáles son los factores que, según usted, favorecen un buen desempeño laboral?

Mejoramiento profesional: actualización permanente de conocimientos.

Planificación y organización de actividades significativas contextualizadas en los niños.

Cumplimiento de comisiones asignadas.

8. ¿Cuáles son las expectativas con respecto al personal docente, qué demanda de ellos?

Plantear situaciones didácticas innovadas.

Saber aprovechar el potencial de los estudiantes.

Valorar y generar aprendizajes significativos.

- 9. En torno a las tareas que ejecuta el docente, ¿qué actividades realiza el personal en la institución? (graduados en la UTPL)**

Impartir nuevos conocimientos con el personal docente.

- 10. Además de la carga docente ¿qué otras actividades realiza el profesional? (Por ejemplo: Supervisión de campos de acción (alfabetización, cruz roja, servicio de rentas internas, educación vial, inspector, otras) Descríbalas: (graduados en la UTPL)**

Ninguna.

- 11. Los docentes de la Institución, ¿tienen habilidades adicionales como un valor agregado a la docencia? (graduados en la UTPL)**

No, ninguna adicional.

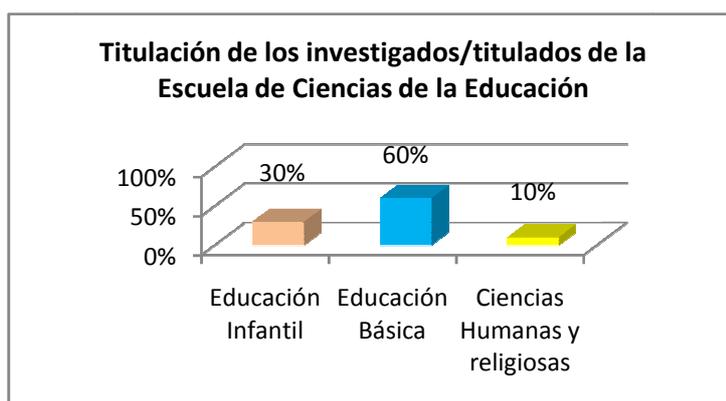
CUESTIONARIO PARA TITULADOS DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tabla No. 1

Titulación de los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación

NIVEL DE PREGRADO	f	%
Educación Infantil	3	30
Educación Básica	6	60
Lengua y Literatura	0	0
Químico Biológicas	0	0
Físico Matemáticas	0	0
Ciencias Humanas y Religiosas	1	10
Otra mención	0	0
En otra universidad	0	0
No contesta	0	0
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación

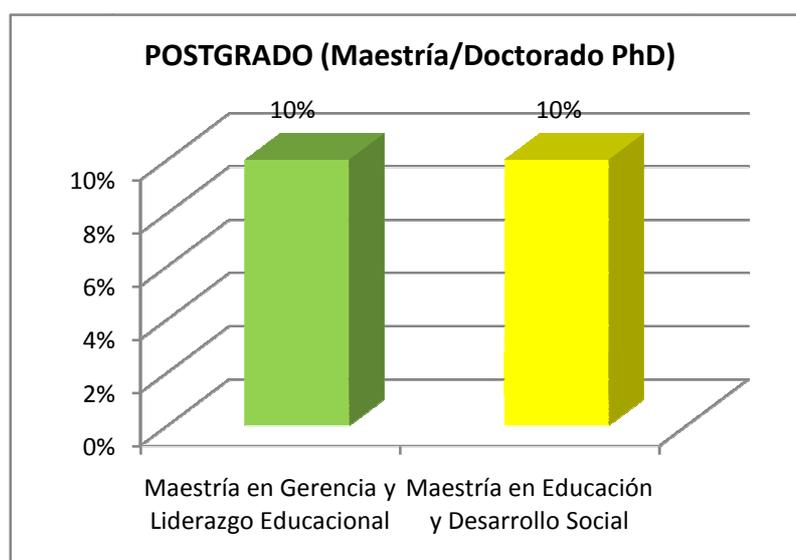


El 60% de los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación tiene el título de pregrado en Educación Básica, el 30% en Educación Infantil y el 10% en Ciencias Humanas y Religiosas.

Tabla No. 2

NIVEL DE POSTGRADO (Maestría / Doctorado PHD)	f	%
Maestría en Gerencia y Liderazgo Educacional	1	10
Maestría en Pedagogía	0	0
Maestría en Desarrollo de la Inteligencia	0	0
Otro Postgrado	0	0
En otra universidad	1	10
No contesta	0	0
TOTAL	2	

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación

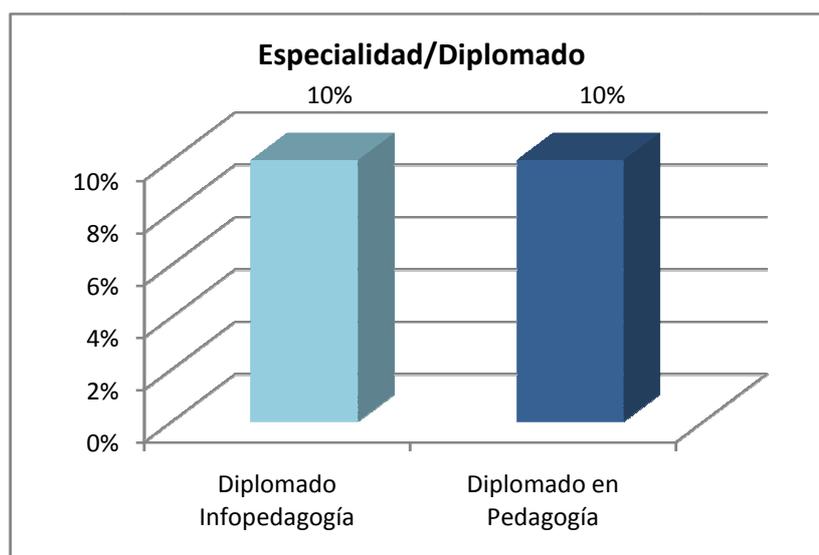


De los titulados investigados, un docente tiene Maestría en Gerencia y Liderazgo Educacional y otro docente en Educación y Desarrollo Social.

Tabla No. 3

NIVEL DE POSTGRADO (Especialidad / Diplomado)	f	%
Especialidad	0	0
Diplomado	2	20
En otra universidad	0	0
No he realizado estudios de diplomado o especialidad	0	0
No contesta	0	0
TOTAL	5	

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



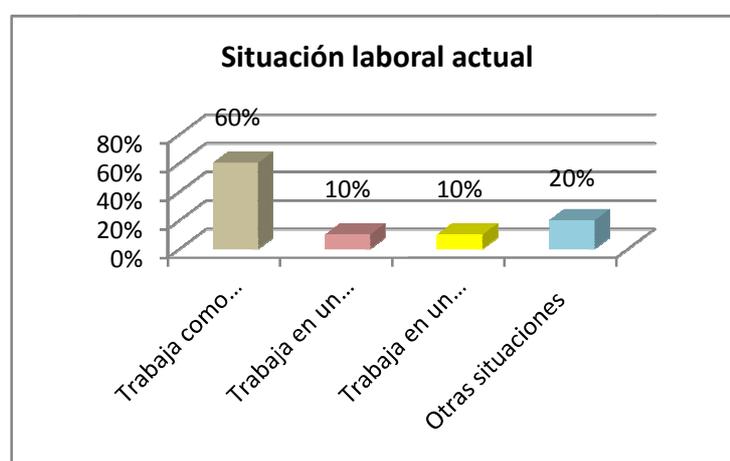
En cuanto a la especialidad uno tiene diplomado en Infopedagogía y otro en Pedagogía, correspondiendo cada uno al 10%.

Tabla No. 4

Situación laboral actual de los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación

SITUACIÓN LABORAL ACTUAL	f	%
Trabaja como docente	6	60
Trabaja en un puesto profesional relacionado con la docencia	1	10
Trabaja en un puesto profesional no relacionado con la docencia	1	10
Sin trabajo actualmente, pero ha trabajado antes como docente	0	0
Sin trabajo actualmente, pero ha trabajado antes en un puesto relacionado con la docencia	2	20
Sin trabajo actualmente, pero ha trabajado antes como no docente	0	0
No contesta	0	0
TOTAL	10	100

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



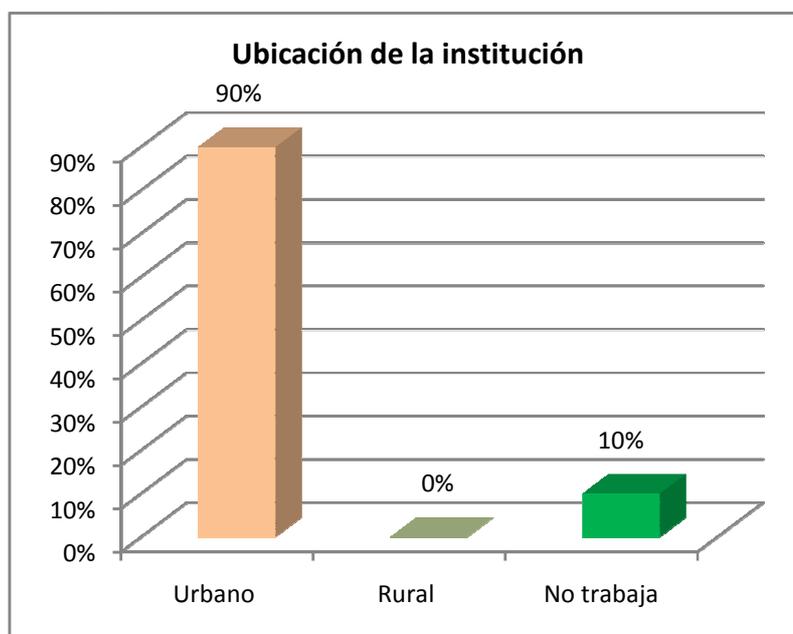
En relación a la situación laboral, el 60% trabaja como docente, el 10% en un puesto profesional, el 10% en un puesto profesional no docente, el 20% en otras situaciones.

Tabla No. 5

Sector de la institución educativa en la que se desempeñan los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación

SECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	f	%
Urbano	9	90
Rural	0	0
No trabaja	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



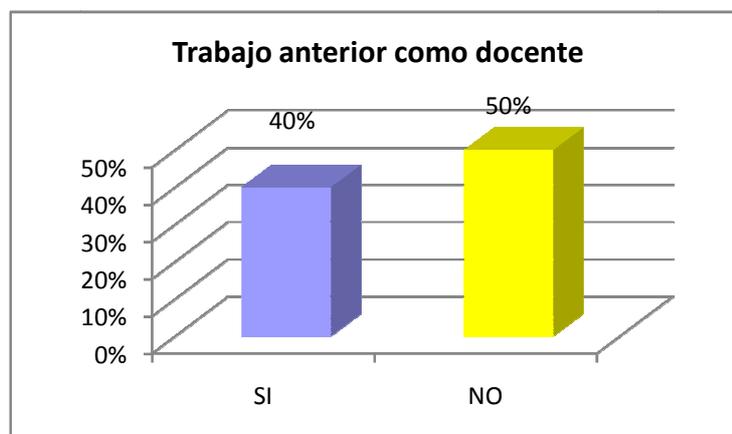
Respecto a la ubicación de la institución donde laboran, el 90% indica que es en el área urbana, el 10% en cambio no trabaja.

Tabla No. 2b

Investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación que se encuentran trabajando en un puesto profesional relacionado o no relacionado con la docencia y que han trabajado antes como docentes

HAN TRABAJADO ANTES COMO DOCENTE	f	%
Si	4	40
No	5	50
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



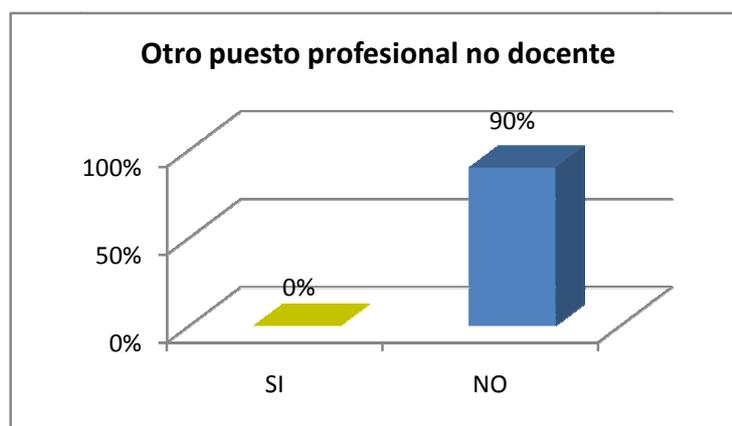
En cuanto al trabajo anterior como docente el 40% manifiesta que si tuvo ese trabajo, en cambio el 50% manifiesta que no lo tuvo.

Tabla No. 2.c

Investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación que se encuentran trabajando como docentes y que trabajan en otro puesto profesional no relacionado con la docencia

TRABAJA EN OTRO PUESTO PROFESIONAL NO RELACIONADO CON LA DOCENCIA	f	%
Si	0	0
No	9	90
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



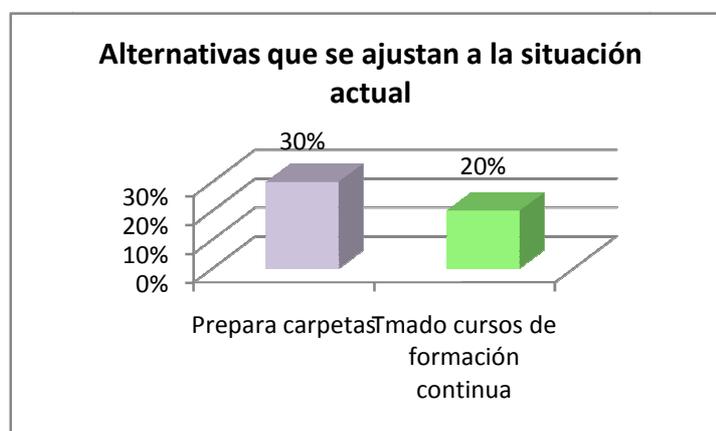
En relación a otro trabajo profesional docente, el 90% no lo tuvo, no laboró con anterioridad, y el 10% no contesta.

Tabla No. 2.d

Situación a la que mejor se ajustan los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación que se encuentran desempleados

SITUACIÓN DE LOS INVESTIGADOS QUE SE ENCUENTRAN DESEMPLEADOS	f	%
Prepara Carpetas para trabajar en docencia	3	30
Busca empleo como docente sin preparar carpetas para concurso de méritos	0	0
Busca empleo sin restricciones al tipo de puesto de trabajo	0	0
Continúa estudiando otra mención en Ciencias de la Educación	0	0
Continúa estudiando en otra área de conocimiento	0	0
Está tomando cursos de formación continua	2	20
Otras situaciones	0	0
No contesta	5	50
TOTAL	8	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



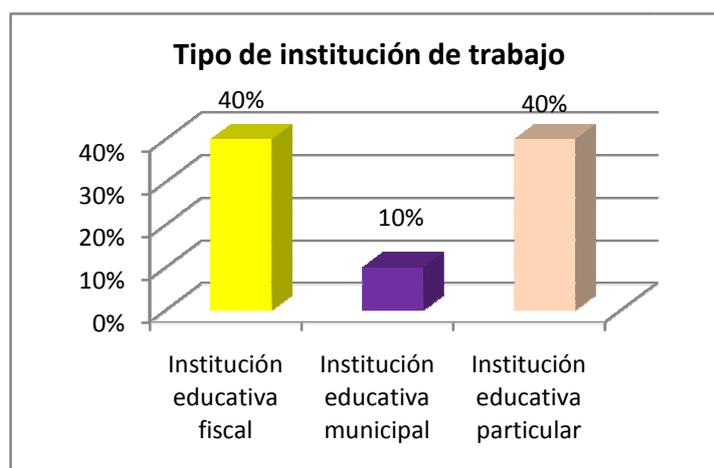
Respecto a la situación actual, el 30% prepara carpetas para trabajar como docentes, el 20% ha tomado cursos de formación continua.

Tabla No. 3

**Tipo de institución educativa en la que desarrollan su trabajo
los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación**

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	f	%
Fiscal	4	40
Municipal	1	10
Particular	4	40
Fiscomisional	0	0
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



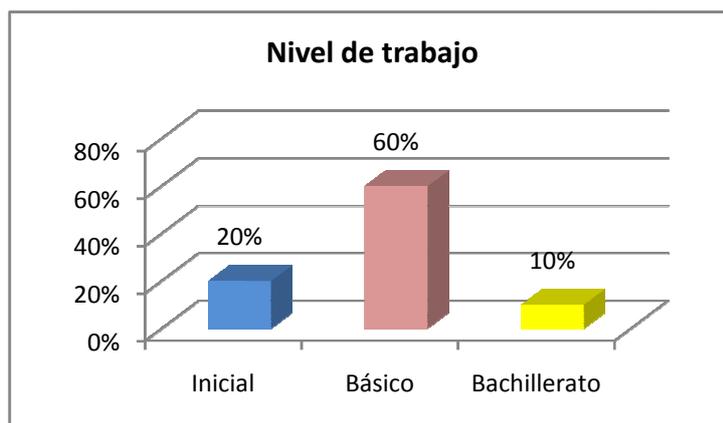
En relación al tipo de trabajo actual, el 40% indica que es en una institución educativa fiscal, el 40% que labora en una institución educativa particular, el 10% que labora en una institución educativa municipal.

Tabla No. 3.a

Nivel de la institución educativa en la que se desempeñan los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación

NIVEL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	f	%
Inicial	2	20
Básico	6	60
Bachillerato	1	10
Superior	0	0
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



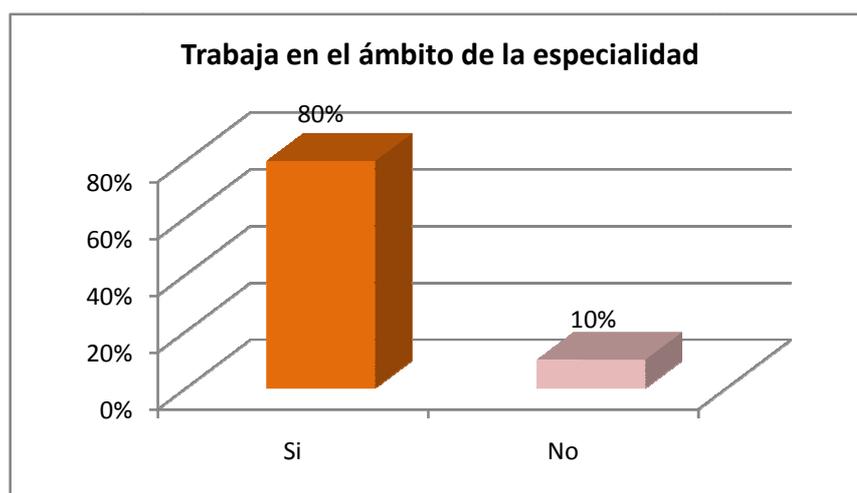
En cuanto al nivel de trabajo, el 60% indica que es básico, el 20% que es inicial y el 10% que es bachillerato.

Tabla No. 4

**Trabajan o han trabajado en el ámbito de su especialidad
los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación**

TRABAJAN O HAN TRABAJADO EN EL ÁMBITO DE SU ESPECIALIDAD	f	%
Si	8	80
No	1	10
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



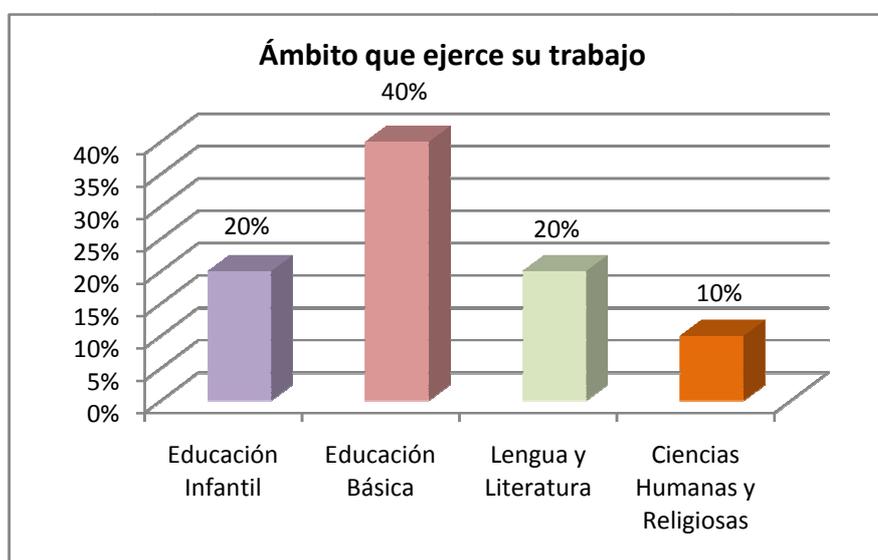
Sobre el trabajo en el ámbito de la especialidad, el 80% indica que si está en su especialidad, el 10% en cambio que no lo está.

Tabla No. 4.a

Ámbito en el que ejercen o ejercían los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación que trabajan o han trabajado en su especialidad

ESPECIALIDAD EN LA QUE EJERCEN O EJERCÍAN	f	%
Educación Infantil	2	20
Educación Básica	4	40
Lengua y Literatura	2	20
Químico Biológicas	0	0
Físico Matemáticas	0	0
Ciencias Humanas y Religiosas	1	10
Otra/s	0	0
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



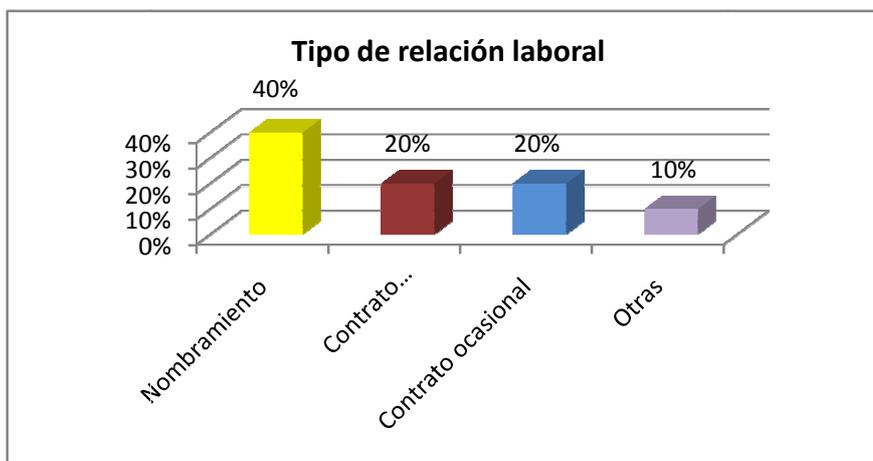
El ámbito en el que ejerce su trabajo, el 40% lo hace en educación básica, el 20% en educación infantil, el 20% en lengua y literatura y el 10% en ciencias humanas y religiosas.

Tabla No. 5

**Tipo de relación laboral que tienen o tenían con la institución educativa
los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación**

RELACIÓN LABORAL DE LOS INVESTIGADOS CON LA INSTITUCIÓN	f	%
Nombramiento	4	40
Contrato indefinido	2	20
Contrato ocasional	2	20
Reemplazo	0	0
Otras (propietaria de la institución educativa)	1	10
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



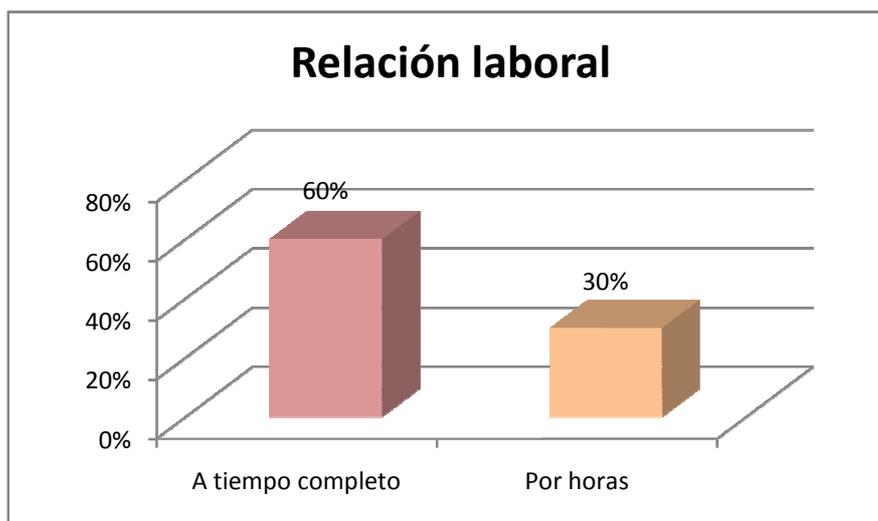
Sobre el tipo de relación laboral, el 40% manifiesta que es por nombramiento, el 20% por contrato, el 20% por contrato ocasional y el 10% por otras formas de relación laboral.

Tabla No. 6

**Relación laboral que tienen o tenían con la institución educativa
los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación**

LA RELACIÓN LABORAL ES/ERA	f	%
A tiempo completo	6	60
A tiempo parcial	0	0
Por horas	3	30
Otras	0	0
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



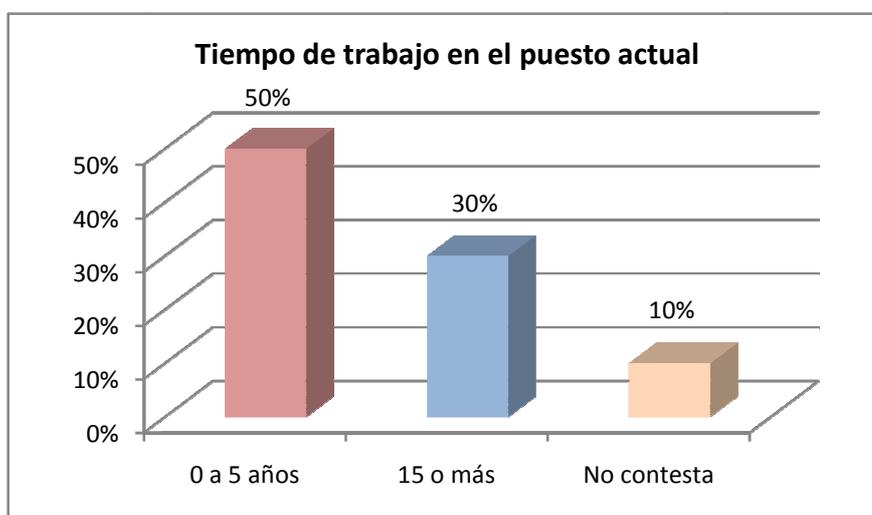
En cuanto a su relación laboral y tiempo de trabajo diario, el 60% indica que es a tiempo completo y el 30% que es por horas.

Tabla No. 7

Tiempo que llevan trabajando en el puesto actual o tiempo de duración del último empleo como docente de los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación

TIEMPO (en años) DE DURACIÓN EN EL PUESTO ACTUAL O ÚLTIMO EMPLEO	f	%
0,1 - 5	5	50
5,1 - 10	0	0
10,1 - 15	0	0
15,1 +	3	30
No contesta	2	20
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



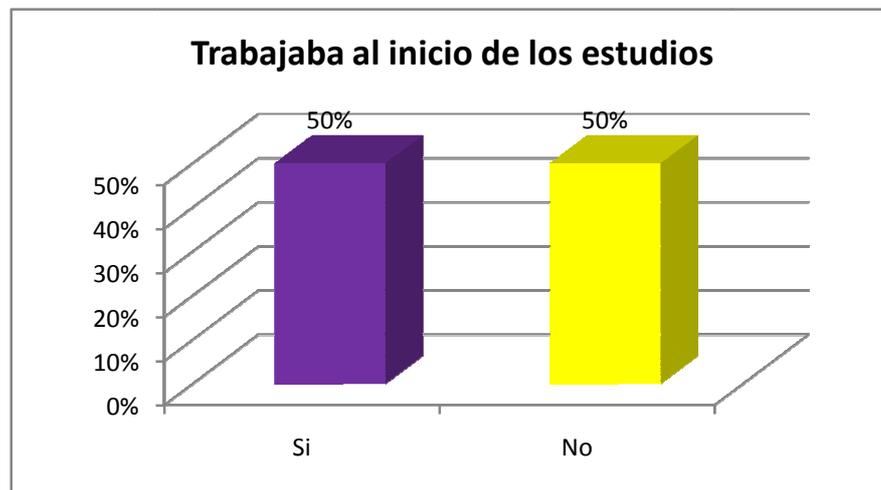
El tiempo en el trabajo actual, el 50% indica que es de 0 a 5 años, el 30% que es de 15 años o más y el 10% no contesta.

Tabla No. 8

Investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación que estuvieron trabajando como docentes cuando iniciaron sus estudios en la UTPL

ESTUVIERON TRABAJANDO CUANDO INICIARON SUS ESTUDIOS	f	%
Si	5	50
No	5	50
No contesta	0	0
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



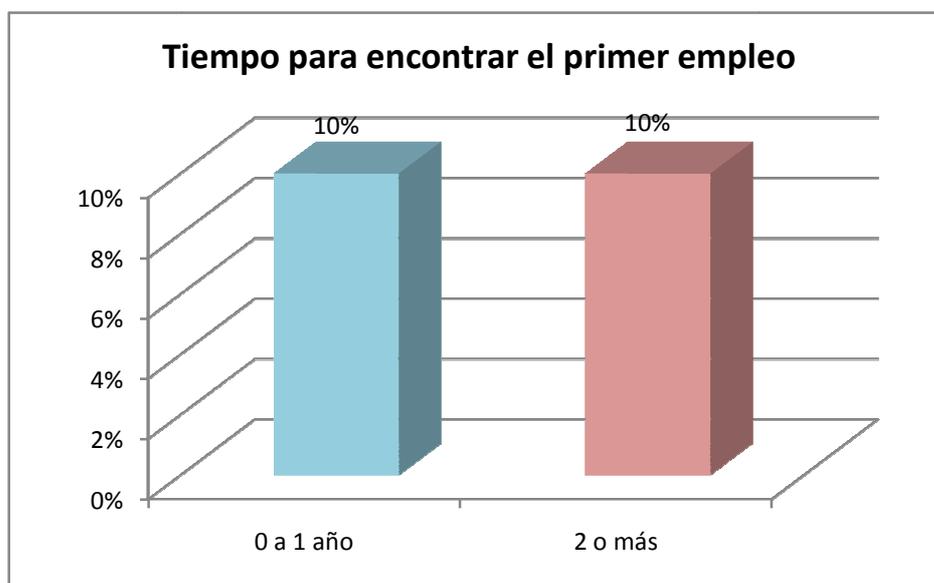
Sobre si trabajaba a inicio de los estudios, el 50% indica que si y el otro 50% manifiesta que no laboraba antes.

Tabla No. 8.a

Tiempo en el que encontraron trabajo luego de titularse los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación que no estuvieron trabajando cuando iniciaron sus estudios en la UTPL

TIEMPO (en meses) EN EL QUE ENCONTRARON TRABAJO	f	%
0 - 12	1	10
13 - 24	0	0
25 - 36	1	10
37 - 48	0	0
No contesta	8	80
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



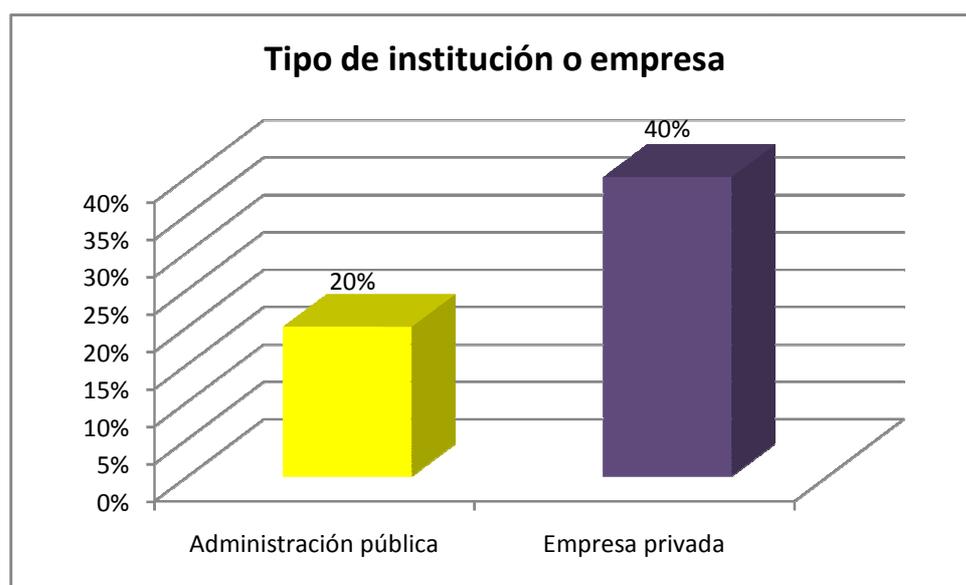
En relación al tiempo transcurrido para encontrar el primer empleo, sólo dos responden y uno dice que fue entre 0 y 1 año, el otro que fue de dos años y más.

Tabla No. 9

Tipo de institución/empresa en la que desarrollan/desarrollaban su trabajo como no docentes los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación

TIPO DE INSTITUCIÓN/EMPRESA	f	%
Administración pública	2	20
Empresa privada	4	40
Empresa familiar	0	0
Trabajador/a por cuenta propia	1	10
No contesta	3	30
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



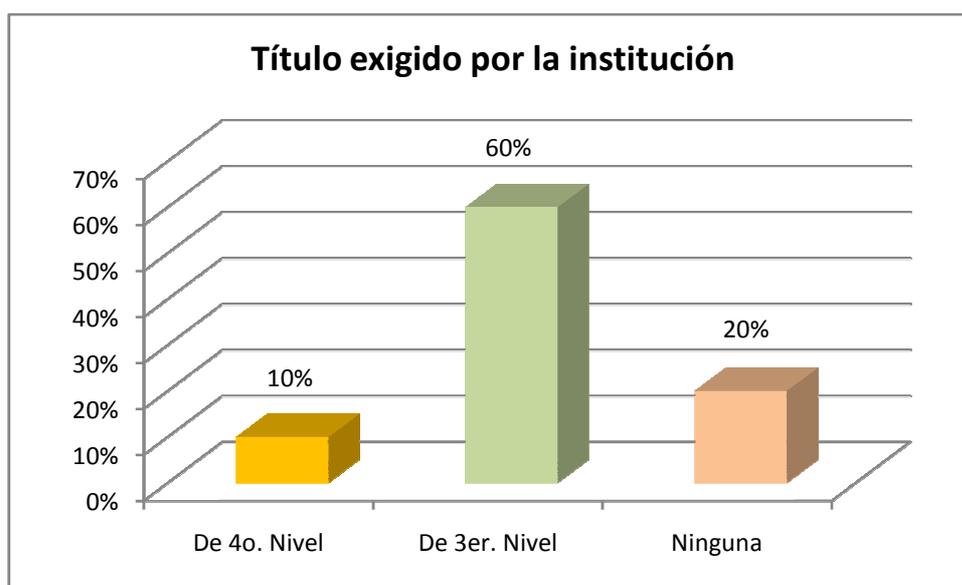
En cuanto al tipo de empresa o institución, el 40% indica que es empresa privada y el 20% que es de administración pública.

Tabla No. 10

Titulación exigida en la institución/empresa donde trabajan/trabajaban los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación para el puesto que ocupan/ocupaban

TITULACIÓN EXIGIDA POR LA INSTITUCIÓN/EMPRESA	f	%
De cuarto nivel (Diplomado, Especialidad, Maestría, Doctorado PhD)	1	10
De tercer nivel (Licenciatura, Ingeniería, Economía, etc.)	6	60
Ninguna/No se exige titulación	2	20
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



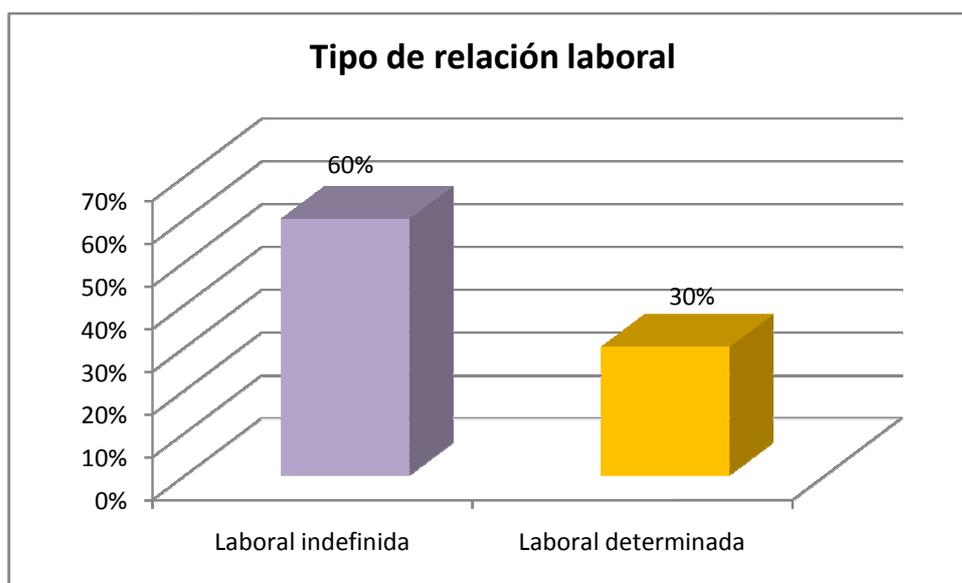
En relación al título exigido por la institución, el 60% indica que es de 3er. Nivel, el 20% indica que ninguna y el 10% que es de 4º nivel.

Tabla No. 11

**Tipo de relación laboral que tienen o tenían con la institución/empresa
los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación**

RELACIÓN LABORAL	f	%
Laboral indefinida	6	60
Laboral de duración determinada	3	30
Otras situaciones	1	10
No contesta	0	0
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



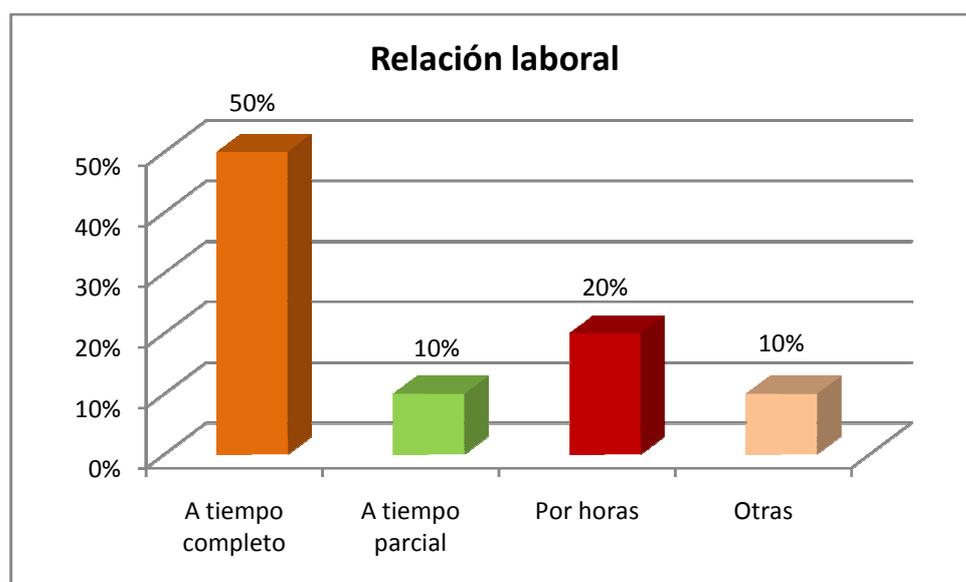
Respecto al tipo de relación laboral, indica que fue de relación laboral indefinida el 60%, en cambio el 30% manifiesta que fue de relación laboral determinada.

Tabla No. 12

**Relación laboral que tienen o tenían con la institución/empresa
los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación**

LA RELACIÓN LABORAL ES/ERA	f	%
A tiempo completo	5	50
A tiempo parcial	1	10
Por horas	2	20
Otras	1	10
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



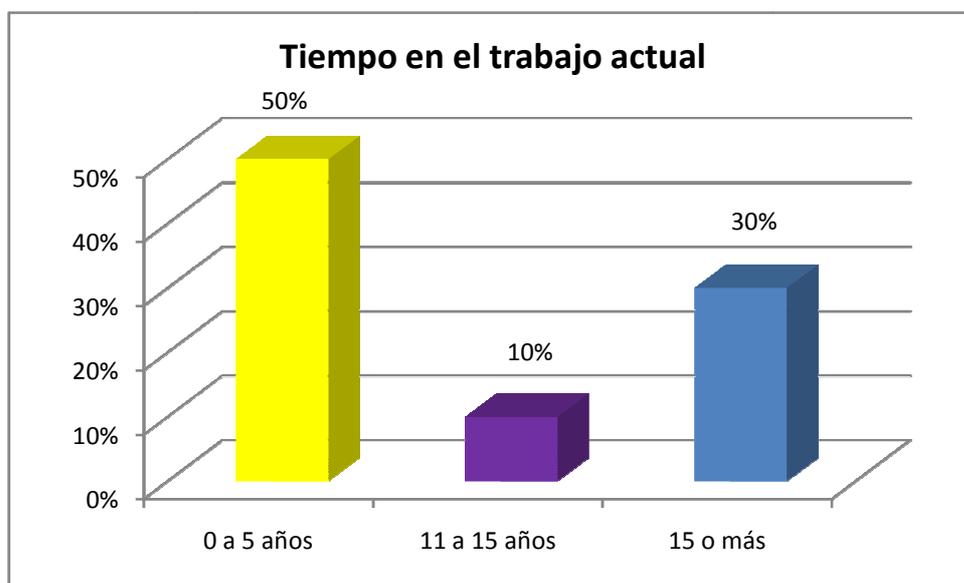
Sobre la relación laboral que tienen o tenían con la institución/empresa los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación, el 50% indica que era a tiempo completo, el 20% que era por horas, el 10% que era a tiempo parcial y el 10% indica que eran otras formas de trabajo.

Tabla No. 13

Tiempo que llevan trabajando en el puesto actual o tiempo de duración del último empleo como no docente de los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación

TIEMPO (en años) DE DURACIÓN	f	%
0,1 - 5	5	50
5,1 - 10	0	0
10,1 - 15	1	10
15,1 - 20	3	30
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



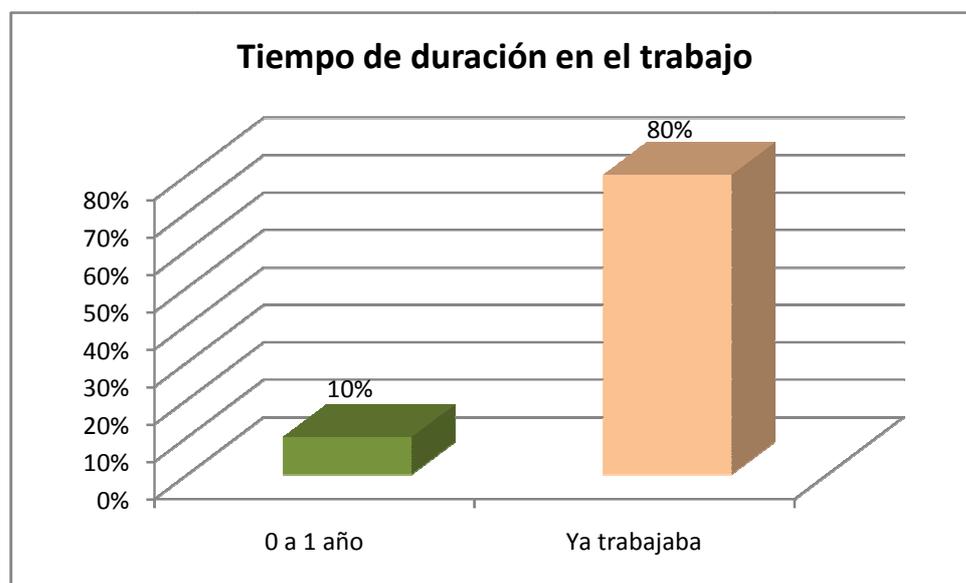
En cuanto al tiempo que llevan trabajando en el puesto actual o tiempo de duración del último empleo como no docente de los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación, el 50% indica que de 0 a 5 años, el 30% que es de 15 años y más, y el 10% que está entre 11 a 15 años.

Tabla No. 13b

Tiempo que llevan trabajando en el puesto actual o tiempo de duración del último empleo como no docente de los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación

TIEMPO (en años) DE DURACIÓN	f	%
0,1 - 5	1	10
5,1 - 10	0	0
10,1 - 15	0	0
15,1 - 20	0	0
Ya trabajaba	8	80
TOTAL	9	90

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



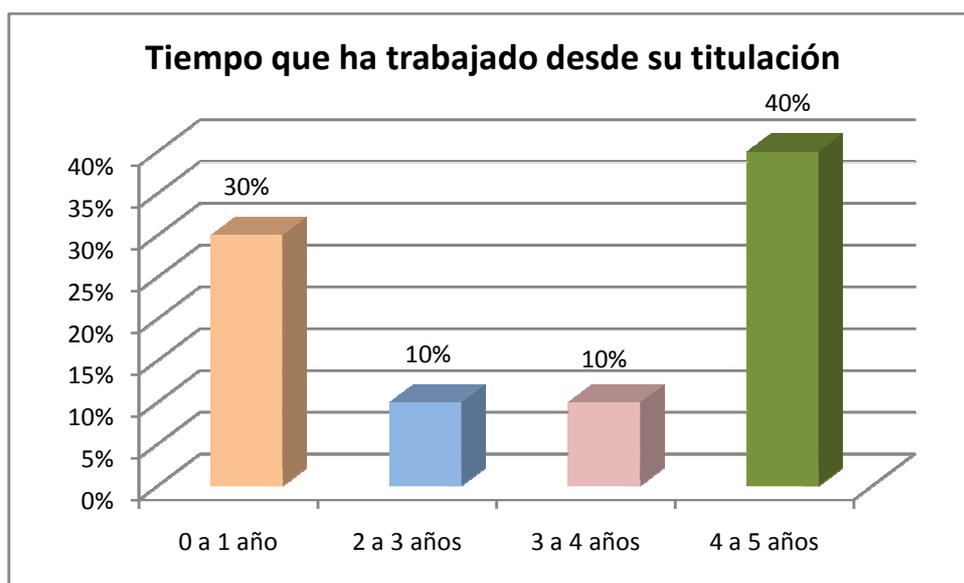
Sobre el tiempo que llevan trabajando en el puesto actual o tiempo de duración del último empleo como no docente de los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación, el 80% indica que ya trabajaba y el 10% que entre 0 a 1 año.

Tabla No. 14

Tiempo en el que encontraron trabajo no docente luego de titularse los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación

TIEMPO (en meses) EN EL QUE ENCONTRARON TRABAJO	f	%
01 - 12	3	30
13 - 24	1	10
25 - 36	1	10
37 - 48	4	40
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



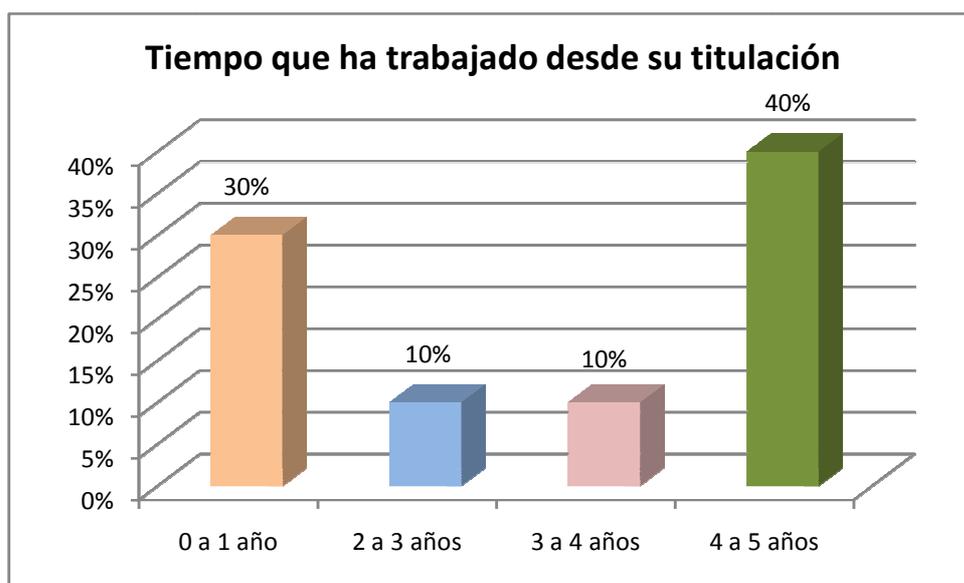
En relación al tiempo en el que encontraron trabajo no docente luego de titularse los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación, el 40% de 4 a 5 años, el 30% entre 0 a 1 año, el 10% entre 2 a 3 años y el 10% entre 3 a 4 años.

Tabla No. 15

**Tiempo total de trabajo como docentes desde que obtuvieron la titulación
los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación**

TIEMPO (en años) TOTAL DE TRABAJO COMO DOCENTES	f	%
0,1 - 1,5	3	30
1,6 - 3,0	1	10
3,1 - 4,5	1	10
4,6 +	4	40
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



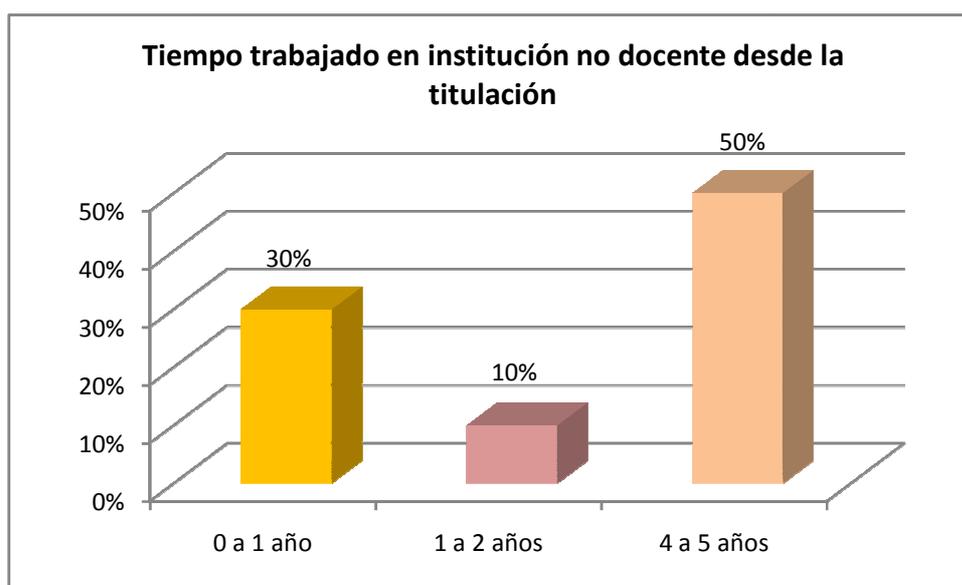
En relación al tiempo total de trabajo como docentes desde que obtuvieron la titulación los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación, el 40% de 4 a 5 años, el 30% entre 0 a 1 año, el 10% entre 2 a 3 años y el 10% entre 3 a 4 años.

Tabla No. 16

**Tiempo total de trabajo como no docente desde que obtuvieron la titulación
los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación**

TIEMPO (en años) TOTAL DE TRABAJO COMO NO DOCENTES	f	%
0,1 - 1,5	3	30
1,6 - 3,0	1	10
3,1 - 4,5	0	0
4,6 - 6	5	50
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



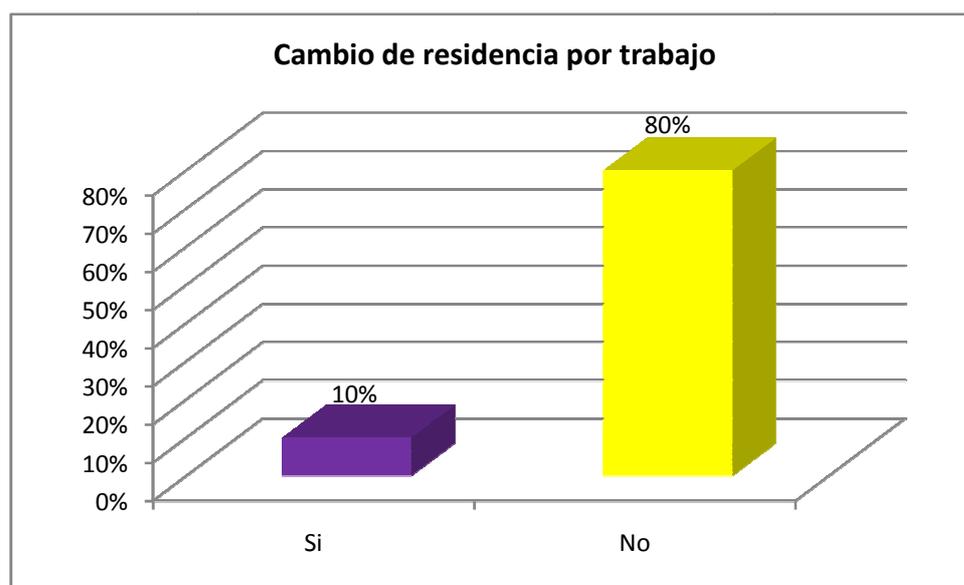
Sobre el tiempo total de trabajo como no docente desde que obtuvieron la titulación los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación, el 50% que es de 4 a 5 años, el 30% que es de 0 a 1 año y el 10% que es de 1 a 2 años.

Tabla No. 17

Investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación que tuvieron que cambiar de residencia por motivo de su trabajo actual, o su último empleo para aquellos que en la actualidad no trabajan

CAMBIO DE RESIDENCIA	f	%
Si	1	10
No	8	80
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



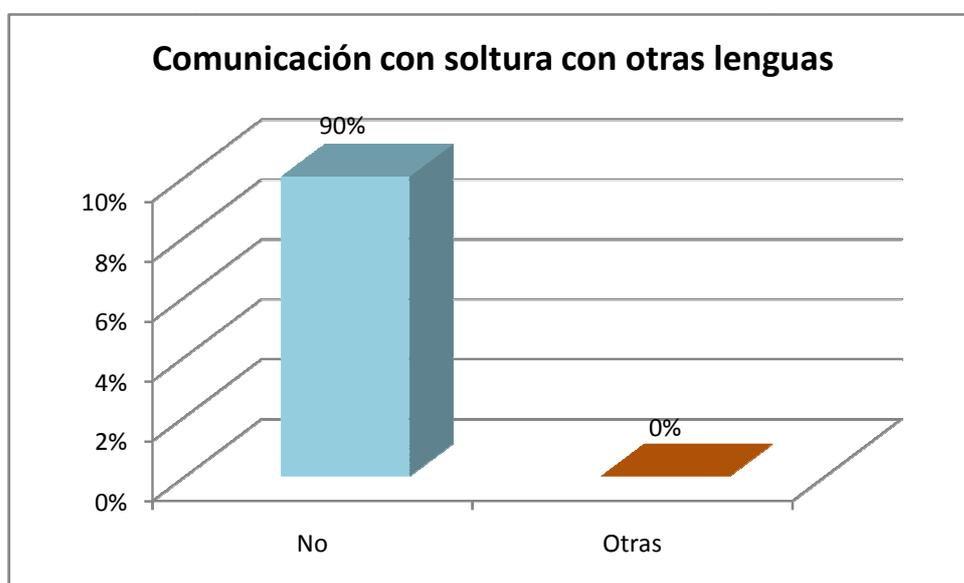
En cuanto a los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación que tuvieron que cambiar de residencia por motivo de su trabajo actual, o su último empleo para aquellos que en la actualidad no trabajan, el 80% no lo ha hecho y el 10% si lo ha hecho y es a la ciudad de Quito.

Tabla No. 18

Investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación que se comunican con fluidez en una segunda lengua distinta al español

SEGUNDA LENGUA	f	%
Quichua	0	0
Inglés	0	0
Francés	0	0
Portugués	0	0
Otros	0	0
No	9	90
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



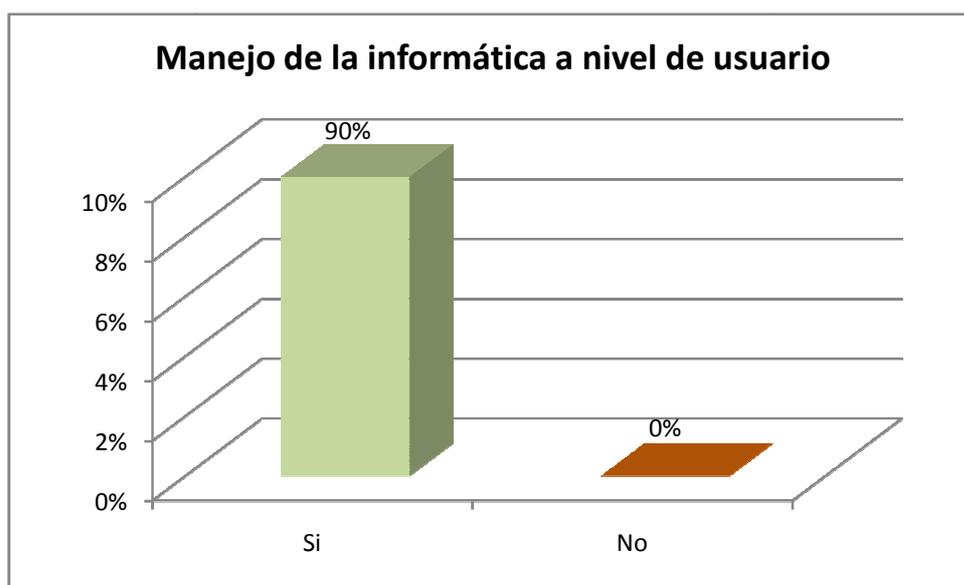
Los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación que se comunican con fluidez en una segunda lengua distinta al español, el 90% no lo hace.

Tabla No. 19

**Manejo de la informática a nivel de usuario
de los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación**

MANEJAN LA INFORMÁTICA A NIVEL DE USUARIO	f	%
Si (Word, Excel, Power Point, Acces, Paint, del internet: correo electrónico, buscadores (yahoo, gmail, goggle), facebook, twitter	9	90
No	0	0
No contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



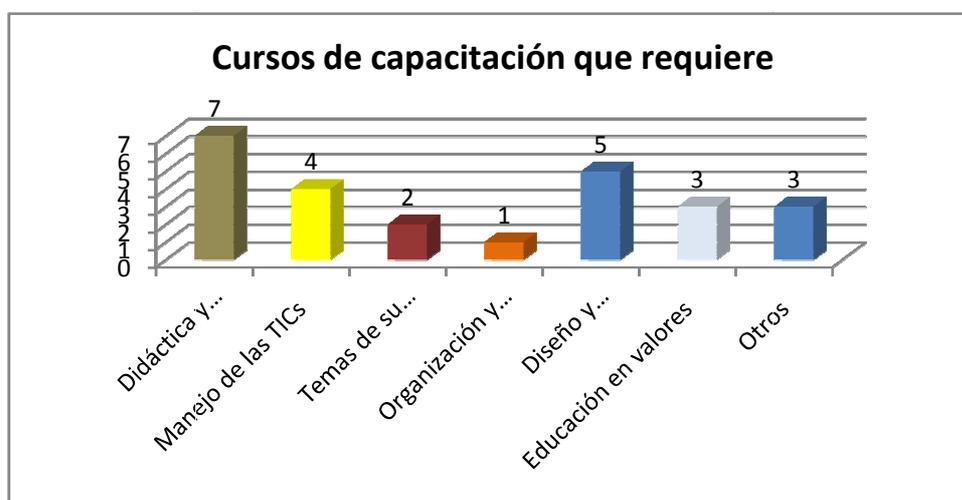
Sobre el manejo de la informática a nivel de usuario de los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación, el 90% lo hace como un usuario normal.

Tabla No. 20

**Cursos de capacitación en los que requieren actualización profesional
los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación**

CURSOS DE CAPACITACIÓN	f	%
Didáctica y Pedagogía	7	70
Manejo de herramientas relacionadas con TIC	4	40
Temas relacionados con su área de formación	2	20
Organización y Gestión de centros educativos	1	10
Diseño y planificación Curricular	5	50
Educación en valores	3	30
Otros	3	30
No me interesan	0	0
No contesta	0	0
TOTAL		

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



Sobre los cursos de capacitación en los que requieren actualización profesional los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación, los porcentajes se acumulan porque muchos de ellos han realizado algunos cursos, así 7 han hecho el de Didáctica y Pedagogía, 5 el de diseño y planificación, 4 el de Manejo de las TICs, 3 el de educación en valores, 2 en

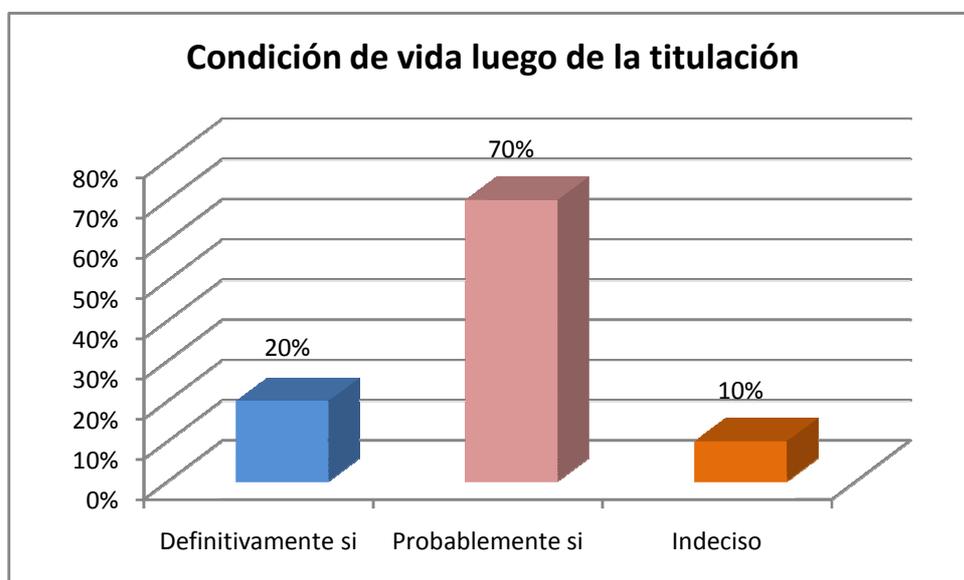
temas de su especialidad, 1 en organización y gestión de centros educativos, y 3 han hecho otros cursos.

Tabla No. 21

**Mejóro la condición de vida luego de titularse
los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación**

MEJORÓ LA CONDICIÓN DE VIDA	f	%
Definitivamente si	2	20
Probablemente si	7	70
Indeciso	1	10
Probablemente no		
Definitivamente no		
No contesta		
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



Sobre el mejoramiento de la condición de vida luego de titularse los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación, el 70% indica

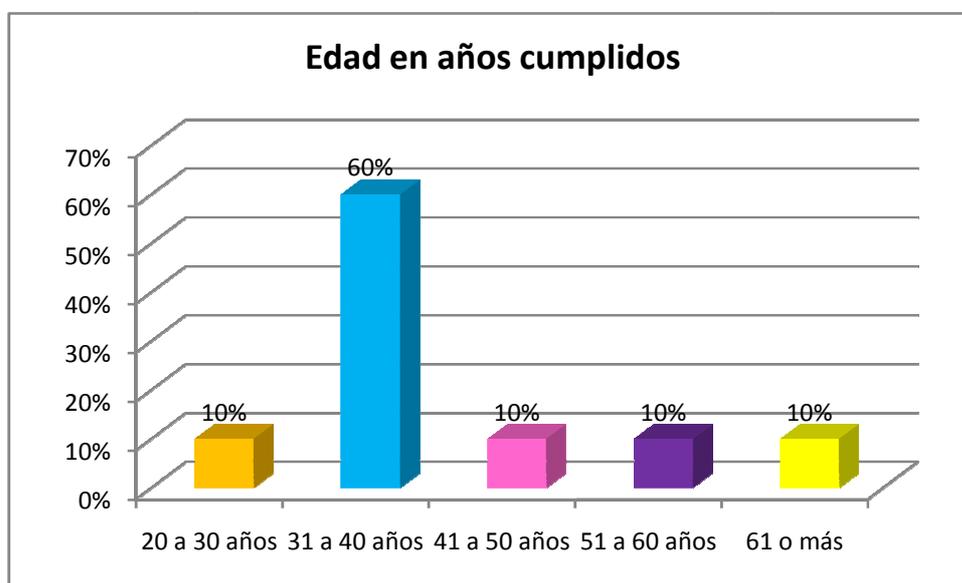
que probablemente sí lo ha hecho, el 20% que definitivamente si ha habido un cambio y el 10% está indeciso.

Tabla No. 22

Género y años cumplidos de los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación

Edad (en años cumplidos) \ Género	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL
	f	%	f	%	
21 - 30	1	10			1
31 - 40	5	50	1	10	6
41 - 50	1	10			1
51 - 60	1	10			1
más de 61	1	10			1
No contesta					

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



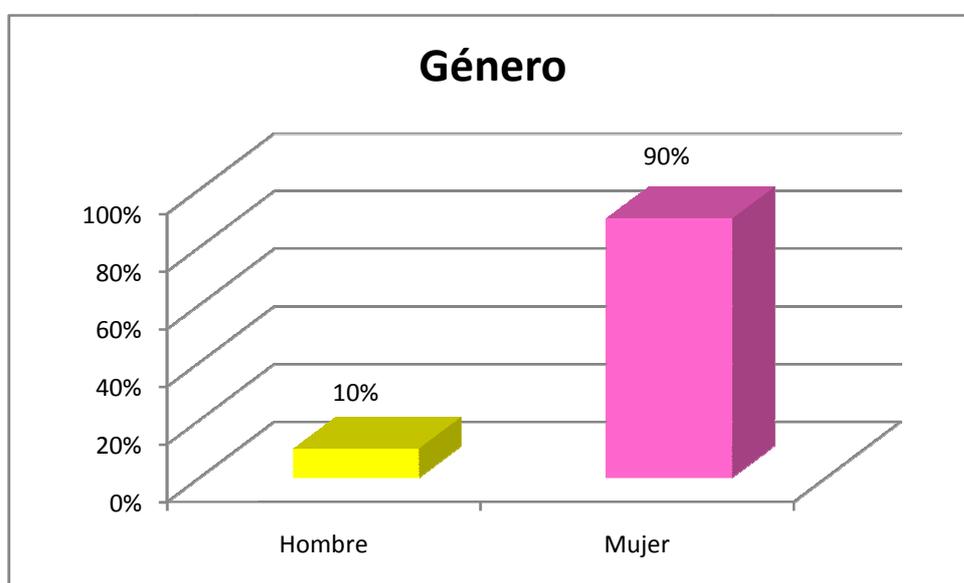
Sobre los años cumplidos de los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación, el 60% está entre los 31 y 40 años, el 10% entre 20 a 30 años, el 10% entre 41 a 50 años, el 10% entre 51 a 60 años, el 10% entre 61 y más.

Tabla No. 22b

Género de los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación

GÉNERO	f	%
Hombre	1	10
Mujer	9	90
Total	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



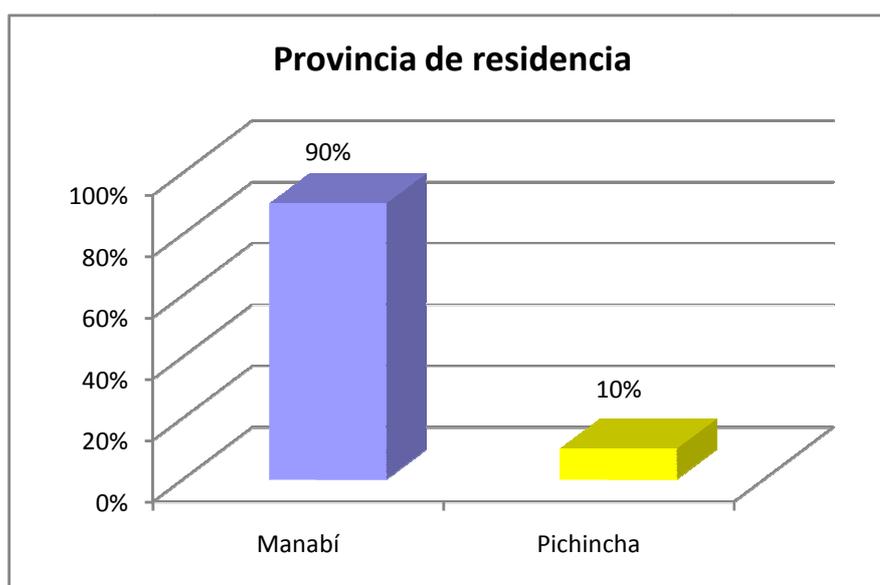
El género de los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación indica que el 90% es de sexo femenino, el 10% que es de sexo masculino.

Tabla No. 23

Provincia de residencia de los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación

PROVINCIA DE RESIDENCIA	f	%
Manabí	9	90
Pichincha	1	10
No contesta	0	0
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



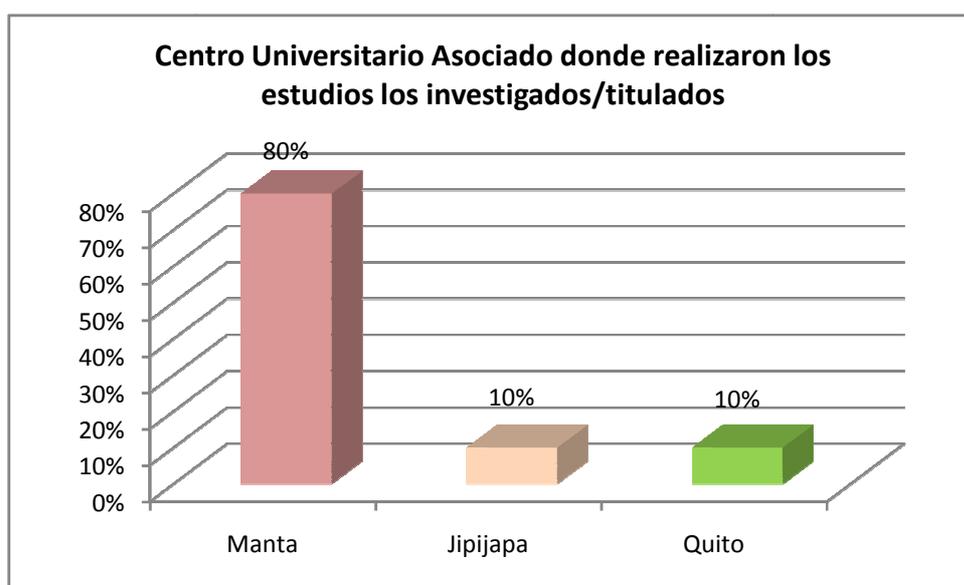
Sobre la provincia de residencia de los investigadores/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación, el 90% es en Manabí y el 10% que es en la provincia de Pichincha.

Tabla No. 24

**Centro Universitario Asociado donde estuvieron matriculados
los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación**

CENTRO UNIVERSITARIO ASOCIADO	f	%
Manta	8	80
Jipijapa	1	10
Quito	1	10
TOTAL	10	100,0

Fuente: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación



Sobre el Centro Universitario Asociado donde estuvieron matriculados los investigados/titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación, el 80% en Manta, el 10% en Jipijapa y el 10% en Quito.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

Cada institución educativa busca el mejor personal, con el perfil más idóneo para su desempeño en el plantel, buscando la calidad de la educación y el prestigio institucional, siendo los mismos docentes que buscan asistir a cursos dictados por el Ministerio de Educación. Además al perfil profesional se incluye el manejo de las buenas relaciones humanas y una actualización permanente de conocimientos en el ámbito educativo.

Ha existido de parte de los titulados que en su mayoría no han mejorado su nivel profesional solamente dos que tiene cuarto nivel de formación académica, aunque dos tiene diplomados en áreas como Infopedagogía y en pedagogía.

El 90% de los docentes trabajan en el área urbana y un titulado no labora en este campo de la docencia. La mayoría trabaja en instituciones particulares y están pendientes de incorporarse al magisterio nacional.

En relación al nivel de trabajo, la mayoría trabaja en el nivel básico, otro porcentaje menor en el nivel inicial y un titulado en el bachillerato.

La mayoría sostiene que el título adquirido en la UTPL le ha servido para mejorar su calidad de vida, sin embargo han ido buscando mejorar su nivel académico.

6.2. Recomendaciones

La institución educativa debe propender de manera interna para organizar capacitaciones, convenios con instituciones superiores para que sus docentes puedan mejorar su nivel de formación profesional para un mejor desempeño.

Comprometer a los titulados de la UTPL mediante programas organizados por la Universidad para que sus egresados puedan optar por el mejoramiento académico, mediante programas de posgrado que sean accesibles para su economía.

Que los titulados que laboran el ámbito particular se incluyan en los procesos de selección del Ministerio de Educación para que puedan optar por un nombramiento mediante los concursos.

Mantener su prestigio institucional y personal para que exista la posibilidad de mantenerse en el lugar de trabajo.

Buscar el apoyo de la UTPL para mejorar su nivel académico que redunde en un mejor nivel de vida, a través de cursos o programas de posgrado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRILE de VOLLMER, María Inés “Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes” Revista Iberoamericana de Educación N° 5 - 1994.

ACHINELLI, Gabriel. II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas. Revista latinoamericana de Innovaciones Educativas. 1998

APPLE, M., *Maestros y textos*. Barcelona. Paidós. 1989

AQUERO, R.; MELE, M.; NARODOWSKI, M.; PINI, M. “Las condiciones de trabajo docente en el ámbito escolar primario”. Documento I, Trabajo escolar y aprendizaje pedagógico. MCBA, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Investigación Educativa. Buenos Aires, 1992.

ARREDONDO, M., Uribe, M. Y Wuest, T., “Notas para un modelo de docencia”. En ARREDONDO, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. Universidad Nacional Autónoma de México. 1989.

BARBIER, Jean Marie. Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Ediciones Novedades Educativas, Serie Documentos, Buenos Aires - 1999

BEILLEROT, Jacky. La formación de formadores, Ediciones Novedades Educativas, serie Documentos, Buenos Aires - 1996.

BIRGIN, A.; DUSCHATZKY, S.; DUSSEL, I. “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad” Propuesta Educativa, Año 9 N° 19 -1998.

BONDER, G. FORLERER, L.. Condiciones de vida, trabajo y estrés. El caso de las maestras primarias de las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires. CONICET-CEM. Buenos Aires - 1992.

BRASLAVSKY, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de Programas de posgrado de formación de profesores. Reunión de Consulta

Técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación de profesores. OEI. Bogotá, Colombia - 1998.

CARNOY, Martín; de MOURA CASTRO, Claudio “ ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?”, Propuesta Educativa, Año 8 N° 17, Buenos Aires. 1997.

CEPAL - UNESCO. Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile - 1992

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Documentos referidos a la transformación de la Formación Docente Continua. Series "A" y "E". 1993 a 1998

CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES para la EGB y la Formación Docente de grado. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina. 1994 y 1997

CONTRERAS, J., La autonomía del profesorado. Morata. Madrid. 1997.

CORNEJO ABARCA, José. Profesores que se inician en la docencia: Algunas reflexiones al respecto desde América Latina. Reunión de Consulta Técnica sobre Formación y Condición Docente e Inserción Profesional. OEI. Santiago de Chile. 1998

CULLEN, C. "El papel de la educación en la igualdad de oportunidades"

DAVINI, C., *La formación docente en cuestión*. Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México. 1995.

DAVINI, María C. Y BIRGIN, A. Políticas y sistemas de formación. Formación de Formadores. Serie Los Documentos N° 8 . Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 1998

DAVINI, María Cristina “El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza”. Propuesta Educativa, Año 9 N° 19, 1998.

DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía.

FILMUS, Daniel “Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina”, Propuesta Educativa, Año 8 N° 17, Buenos Aires. 1997.

FILMUS, Daniel comp. Los condicionantes de la calidad educativa, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires - 1995.

FILMUS, Daniel. Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos. Ed. Troquel. Buenos Aires. 1996

Foro Educativo Federal: Estrategias para la Igualdad de Oportunidades de la Mujer. M.C.y E., Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer. Buenos Aires, 1992.

GIMENO Sacristán, J., "Profesionalización docente y cambio educativo". En Alliaud, A. Y DUSCHTZKY, L. (compiladoras), *Maestros practica y transformación escolar*. Miño y Davila Editores. Buenos Aires 1992.

GIMENO Sácristan, J., *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar Editorial – Instituto de estudios y Acción Social. Buenos Aires. 1997.

GONZÁLEZ RIVERO, Berta. La competencia profesional. (2001). Buenos Aires.

GVIRTZ, María Silvina "Los estatutos y la configuración del docente como profesional" Doc. OEA / M.C.y E. Buenos Aires - 1999

IMBERNON, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Editorial Graó, Barcelona - 1994

Ley Federal de Educación N° 24.195 y Ley de Educación Superior N° 24.521

LISTON, D. P. Y Zeichner, K., *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid. Morata. 1993.

M.C. y E. Fuentes para la Transformación Curricular. Consulta a la sociedad. Buenos Aires - 1997.

MARCELO, Carlos; 2009. Las emociones en el contexto laboral. Edit. Mc Graw Hill.

MARTÍNEZ, Deolinda. "El sector docente: su identidad laboral. Representación y realidad" - CONICET y Universidad Nacional de Córdoba. Buenos Aires - 1989.

Namo de Mello, Giomar. Revista Zona Educativa. MCyE. 1998

NARODOWSKI, Mariano. La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires - 1996.

PACTO FEDERAL EDUCATIVO. 1994

PÉREZ Gómez, A., "Autonomía profesional del docente y control democrático". En varios autores, *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid. 1996.

PRADO de SOUSA, Clarilza. Educación continuada de profesores: Tendencias actuales en Iberoamérica. Reunión de Consulta Técnica sobre Formación y Condición Docente e Inserción Profesional. OEI. Santiago de Chile. 1998

PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina. 1996

REICH, Robert. El trabajo de las naciones, Vergara, Buenos Aires - 1993.

REVILLA, Fidel (FETE - UGT) La educación y su entorno. La comunidad educativa. 2001

RIQUELME, Graciela y Otros. Políticas y sistemas de formación. Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos. Buenos Aires - 1998.

RODRIGUEZ, Jorge A. Discurso de apertura a la XXII Asamblea extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación del 29 de noviembre de 1994.

SCHIEFELBEIN, E. "El paradigma del XXI en la sala de clases" Zona Educativa Año 4, Nº 32 M. C. y E: Buenos Aires - 1999.

SEMINARIO COOPERATIVO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE. Ministerio de Cultura y Educación. Mar del Plata. 1998

SOUTO, Marta y otros. Grupos y dispositivos de formación. Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos. Buenos Aires - 1999.

TEDESCO, J. C. y otros "Educación: La construcción de una nueva ciudadanía" Revista Escenarios Alternativos, Año 3 Nº 6 - Buenos Aires. 1999

TEDESCO, Juan Carlos "Desafíos de las reformas educativas en América Latina", Propuesta Educativa. Año 9 Nº 19 - 1998.

- TEDESCO, Juan Carlos. Fortalecimiento del rol de los docentes: Balance de las discusiones de la 45^o sesión de la Conferencia Internacional de Educación. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. N^o 29 - Argentina . 1998
- TENTI FANFANI, Emilio “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente” en Documento de Trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, México - 1995
- TIRAMONTI, Guillermina “Los imperativos de las políticas educativas de los ´90. Propuesta Educativa, Año 8 N^o 17, Buenos Aires - 1997.
- TORRES R.M., *Profesionalización o exclusión*. Mimeo. México. 1997.
- UNESCO. PROYECTO PRINCIPAL EN LA ESFERA DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA. V^a Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Santiago de Chile. 1993
- ZOPPI, Ana María. La construcción social de la profesionalidad docente. Universidad. Nacional de Jujuy - S.S. de Jujuy - 1998

8. ANEXOS

